



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK SARILAN

**Tez Danışmanı
PROF. DR. ÇİĞDEM ŞAHİN TAŞKIN**

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK SARILAN

Tez Danışmanı
PROF.DR. ÇİĞDEM ŞAHİN TAŞKIN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Dilek SARILAN tarafından Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN yönetiminde hazırlanan ve **06/06/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

(Danışman)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

Tez No : 10257533

Tez Savunma Tarihi : 06/06/2022

.....
İSİM SOYİSMİ

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Dilek SARILAN

06/06/2022

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve birikimiyle beni donatan, tecrübe ve önerileriyle yönlendiren, olumlu görüşleriyle cesaretlendiren, değerli zamanını ve ilgisini ayıran, her zaman yol gösteren, sevgili danışanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a teşekkürü borç bilirim.

Her zaman beni koşulsuz destekleyen, yaşamım boyunca hep arkamda olan, beni bu günlere getiren canım annem Seldağ SARILAN'a, varlığını her zaman kalbimde hissettiğim sevgili babam Abdi SARILAN'a sonsuz minnettarım. Her daim yanımda olan, desteğini ve sevgisini hep hissettiğim sevgili nişanlım, Sezer AKBIYIKOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama aşamasında okul idarecilerine ve çalışmaya katılan öğretmenlere değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmam süresince desteğini esirgemeyen abim Fatih AKBIYIKOĞLU'na ve değerli arkadaşım Özgün AKIN'a çok teşekkür ederim. Tüm bu yolları beraber aştığımız, her zaman yanımda olan, fikirleri ve görüşleriyle desteğini her daim gösteren, meslektaşım, sevgili dostum Elif ÇOKAL'a çok teşekkür ediyorum.

Dilek SARILAN
Çanakkale, Haziran 2022

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Dilek SARILAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

06/06/2022, 128

Gelişmiş ülkeler arasında olabilmenin en önemli koşullardan biri okuryazar olmaktır. Bu doğrultuda, okuryazarlık okuma ve yazma becerilerine sahip olmanın yanı sıra aydınlanmanın da bir gerekliliğidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel boyutun bir arada kullanıldığı araştırma baskın-baskın olmayan karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, ölçekten elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu araştırmanın nicel boyutunda 666, nitel boyutunda 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin mezun oldukları okul ve hizmet süresine göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Okuryazarlık Stratejileri, Öğretmen Özyeterliliği

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF CLASSROOM TEACHERS REGARDING LITERACY TEACHING

Dilek SARILAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Education Science

Advisor: Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

06/06/2022, 128

One of the most important conditions for being among the developed countries is to be literate. In this direction, developed countries have aimed to make each individual literate by including lifelong learning in their education systems. Besides, literacy skills emerge as a necessity for enlightenment. Accordingly, the aim of this study is to determine the self-efficacy level of primary teachers regarding literacy teaching. The research, in which quantitative and qualitative dimensions were used together, was designed in a dominant-non-dominant mixed method design. Teachers' Literacy Teaching Self-Efficacy Scale was used to understand the self-efficacy level of primary teachers regarding literacy teaching in the quantitative phase of the research. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with primary school teachers to examine the data obtained from the quantitative phase in detail. The study group consists of 666 primary teachers in the quantitative phase and 41 teachers in the qualitative phase. Findings obtained from the research revealed that the self-efficacy level of primary teachers regarding literacy teaching is quite high. There was a significant difference in favor of female teachers in the self-efficacy level of primary teachers regarding literacy teaching. Besides, findings also revealed that primary teachers' self-efficacy level of literacy teaching differs regarding their experiences and the school they graduated from.

Keywords: Literacy, Literacy Strategies, Teachers', self-efficacy

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|------------------------------|----------|
| JÜRİ ONAY SAYFASI..... | i |
| ETİK BEYAN..... | ii |
| TEŞEKKÜR..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| SİMGELER ve KISALTMALAR..... | xi |
| TABLolar DİZİNİ..... | xii |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

| | |
|---------------------------------------|---|
| 1.1. Problem durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 4 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları..... | 4 |
| 1.6. Tanımlar..... | 4 |

| | | |
|--|--|----|
| İKİNCİ BÖLÜM | | 5 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE | | |
| 2.1. Okuryazarlık..... | | 5 |
| 2.1.1. Okuma..... | | 6 |
| Okuma Stratejileri..... | | 7 |
| Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri..... | | 11 |
| Okuma Güçlüğü..... | | 13 |
| 2.1.2. Yazma..... | | 16 |
| Yazma Stratejileri..... | | 16 |
| Yazma Tür, Yöntem ve Teknikleri..... | | 20 |
| Yazma Güçlüğü..... | | 22 |
| 2.1.3. Okuryazarlığı Ölçme ve Değerlendirme..... | | 24 |
| 2.2. Özyeterlik..... | | 25 |
| 2.2.1. Öğretmen Özyeterliği..... | | 27 |

| | | |
|--|--|----|
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | | 29 |
| ARAŞTIRMA YÖNTEMİ | | |
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | | 29 |
| 3.2. Araştırma Grubu..... | | 29 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | | 32 |
| 3.3.1. Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği..... | | 32 |
| 3.3.2. Görüşme Formu..... | | 33 |
| 3.3. Verilerin Toplanması..... | | 33 |
| 3.4. Verilerin Analizi..... | | 34 |

| | | |
|------|---|----|
| | DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 35 |
| | ARAŞTIRMA BULGULARI | |
| 4.1. | Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular..... | 35 |
| | 4.1.1. Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular..... | 35 |
| | 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularına İlişkin Betimsel Analizden Elde Edilen Bulgular..... | 37 |
| | 4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular..... | 37 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular..... | 37 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular..... | 38 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular..... | 40 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular..... | 44 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına ait Bulgular..... | 46 |
| | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular..... | 47 |
| 4.2. | Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularına Yönelik Görüşmelere İlişkin Bulgular..... | 47 |

| | |
|---|----|
| 4.2.1.Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik..... | 49 |
| Okuma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik..... | 49 |
| Okuma Stratejilerine İlişkin Özyeterlik..... | 58 |
| Sınıf Dışı Destek..... | 59 |
| Yazma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik..... | 61 |
| 4.2.2. Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmede Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik..... | 74 |
| Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik..... | 74 |
| Okuma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi..... | 74 |
| Okuma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Özyeterlik..... | 78 |
| Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik..... | 84 |
| Yazma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi..... | 85 |
| Yazma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Özyeterlik..... | 87 |
| 4.2.3. Okuryazarlık Stratejilerini Değerlendirmeye İlişkin Özyeterlik..... | 94 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

104

SONUÇ ve ÖNERİLER

| | |
|---|-----|
| 5.1. Sonuç..... | 104 |
| 5.2. Öneriler..... | 110 |
| KAYNAKÇA | 112 |
| EKLER | I |
| EK 1. ETİK KURUL İZİNİ..... | I |
| EK 2. ÖĞRETMENLERİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ..... | II |

| | |
|--|------|
| EK 3. ÖLÇEK İZİNİ..... | III |
| EK 4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU..... | VI |
| EK 5. TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI (OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ) | VII |
| EK 6. TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI (ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU) | VIII |
| EK 7. GÖRÜŞME ONAM FORMU..... | IX |
| EK 8. ÖLÇEK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU | X |
| EK 9. NORMALLİK ANALİZİNE İLİŞKİN EK BULGULAR..... | XI |

SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|------|-------------------------------------|
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| BEP | Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı |
| İYEP | İlkokullarda Yetiştirme Programı |



TABLULAR DİZİNİ

| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|-----------------|---|-----------------|
| Tablo 1 | Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri..... | 30 |
| Tablo 2 | Kolmogorov Smirnov testi..... | 35 |
| Tablo 3 | Çarpıklık ve basıklık katsayıları..... | 36 |
| Tablo 4 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler..... | 37 |
| Tablo 5 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları..... | 38 |
| Tablo 6 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 38 |
| Tablo 7 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 39 |
| Tablo 8 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 40 |
| Tablo 9 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 41 |
| Tablo 10 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 41 |
| Tablo 11 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 42 |
| Tablo 12 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 43 |
| Tablo 13 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 43 |

| | | |
|-----------------|---|----|
| Tablo 14 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 44 |
| Tablo 15 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 44 |
| Tablo 16 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 45 |
| Tablo 17 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 45 |
| Tablo 18 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 46 |
| Tablo 19 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 46 |
| Tablo 20 | Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular..... | 47 |
| Tablo 21 | Okuryazarlık öğretimi..... | 48 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmadaki problem durumuna, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin okuma yazma yeterliklerini belirlemek için yapılan sınavlarda ülkemizin diğer ülkelere oranla oldukça geride kaldığı görülmektedir. Son zamanlarda yapılan PISA sonuçlarından elde edilen veriler ülkemizin 35 OECD ülkesi arasında okuduğunu anlama yeterliliğinde 34. sırada olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilere verilen okuryazarlık eğitiminin yeterliliği ve verimliliği açısından kuşku barındırmaktadır (Karatay vd., 2018). Bu doğrultuda okuryazarlık eğitimi ile ilgili çalışmaların artırılması, öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

İnsanların bilgiyi edinme, ürüne dönüştürme, gözden geçirme ve bunun sonucunda elde ettiği güç kazanma sürecinde okuryazar olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007). Bu doğrultuda öğrencilerin küçük yaştan itibaren bilgiyi kazanarak, işleyerek ve yaşamlarına dahil ederek sonuç elde etmeyi öğrenmeleri onların iyi birer okuryazar olmalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin ilkokulda okuma-yazma öğrendikten sonra okuryazarlık becerilerini yetkin olarak kullanmadıkları, yaşamlarına yeterince uyarlayamadıkları görülmektedir. Bazı insanlar okul hayatının sonunda okuma ve yazmayla işinin bittiğini düşünerek sadece dinler ve konuşurlar, bazı insanlar ise okuryazarlığı tabula okumak ve gazete okumakla sınırlandırmışlardır (Aşıcı, 2005). Oysa, okuryazarlık yaşam boyu devam eden ve sürekli gelişmekte olan bir beceridir.

Okuryazarlık becerileri düşünme, anlama, yorumlama ve değerlendirme yapabilme gibi zihinsel faaliyetleri içerisinde barındırarak bilginin paylaşılmasını sağlamaktadır (Çelenk, 2007). Dünyada öğrencileri okuryazar bir birey olarak yetiştirmek okulların kuruluş amaçları içinde yer almaktadır (Cubberley, 2004). Bu doğrultuda, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini edinerek bir çok zihinsel işlevi kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini kazandırırken dikkat etmesi gereken

çeşitli tür, yöntem ve tekniklere yer vererek öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunulması önemli bir durumdur. Öğrencilerin okuryazarlık becerileri kazanabilmelerinde öğrenme ortamının niteliği kadar öğretmenlerin özyeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine ilişkin özyeterlikleri öğrencilerin akademik başarılarına, sorumluluk almalarına, kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu durum okuryazarlık öğretimi için de geçerlidir. Bir bireyin okuryazar olmasında öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileriyle olan etkileşiminin yanında okuma ve yazma üzerine yapılan çalışmalar ve paylaşımlar da önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin ayrıntılı olarak incelenmesi okuryazarlık öğretiminin niteliği ve öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi bakımından bize bilgiler verecektir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrencilerin başarılarına, sergiledikleri tutumlarına, duygusal gelişimlerine etki etmektedir (Arseven, 2016). Bu kapsamda öğretmen özyeterliğinin, öğrencilerin başarılarını arttırdığı dikkate alındığında, öğrencilerin okuryazarlık becerileri kazanma süreçlerinde oluşan problemlerin tespit edilmesi, sorunun öğretmenlerin özyeterliliğinde olup olmadığını aydınlatma açısından bizlere katkıda bulunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Bu doğrultuda tezin alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1.Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?

2.Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları;

- Cinsiyet,
- Mezun olunan kurum,
- Hizmet yılı,

- Görev yapılan okul türü,
- Okutulun sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuryazarlık, bireyin doğdu andan itibaren başlayan ve yaşamı boyu gelişimsel açıdan sürekli ilerleyen, bu ilerleyiş içerisinde dilsel beceriler ile bilişsel becerilerin birbirlerini etkilediği bir süreç olarak tanımlanmıştır (Murphy, 2007). Bu doğrultuda okuryazarlık çağımızda oldukça önemlidir. Okuryazar bir insan kendini topluma kazandırabilen, düşünebilen ve yeni anlamlar çıkarabilen, iletişim kurabilen bir bireydir (Özdemir, 2007). PISA sonuçlarından elde edilen verilere göre ülkemiz öğrencileri etkili birer okuryazar değillerdir. Bu sebeple bu alanda çalışmalar yapılması oldukça önemlidir.

Bu araştırma okuryazarlığın öneminin fark edilmesi ve okuryazar oranının az olmasının sebebinin öğretmen özyeterliliğinin olup olmadığını anlamak açısından önemlidir. Aynı zamanda sınıf içerisinde okuma ve yazma etkinliklerinin ne sıklıkla uygulandığını görmek açısından önem arz etmektedir. Okuma yazma becerisini öğreten ve öğrencilerine iyi birer okuryazar olmanın temellerini veren sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ilişkin özyeterlilik algıları konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmaların çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmen adayları veya öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte daha çok okuma eğitimi ya da yazma eğitimi üzerinde durulan çalışmalar yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların birçoğunun okuma (Fayetörbay, 2018; Akbabaoglu, 2019; Ürün Karahan, 2017) ya da yazma (Topuzkanamış, 2014; İnnalı ve Aydın, 2018; Erdoğan, 2017) eğitimi üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin özyeterliliklerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ekin ve İflazoğlu Saban, 2019; Öztürk ve Erdem, 2017). Alanyazında sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık eğitimi özyeterlilik algısının mesleki motivasyon ile birlikte ele alındığı tek bir çalışma bulunmaktadır (Soyuçok ve Balantekin, 2012). Bu doğrultuda, bu araştırma sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarını nicel ve nitel yöntemi

bir arada kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin okuryazarlık konusundaki özyeterlik algıları hakkında etraflıca bilgiler vereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il ve ilçelerinde çalışan 666 sınıf öğretmenin “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı” ölçeğine verdikleri cevaplar,

- Tekirdağ il ve ilçelerinde çalışan 41 sınıf öğretmenin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Öğretmenlerin, ölçek maddelerine verdikleri cevaplar gerçek bilgi ve görüşlerini yansıtmaktadır.

- Görüşmeye katılan öğretmenler, gerçek ve samimi görüşlerini ifade etmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Okuryazarlık, okuma ve yazma eylemlerinin bir arada kullanıldığı, bireylerin hayatlarında var olan nesnelere, olgulara ve olayları algılayarak anlamlandırması, böylelikle sosyal yaşamındaki ilişkilere anlam vermesi sürecidir (Aşıcı, 2009).

Özyeterlik: Özyeterlik, insanların sahip oldukları kabiliyetlerine inanarak, yaşamlarını etkileyecek durumlarda sergiledikleri başarılarıdır (Bandura, 1977).

Öğretmen Özyeterliği: Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını etkileyebilme kabiliyetlerine olan inancıdır (Asthon, 1984).

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

Aşağıda okuryazarlık kapsamında; okuma ve yazma konuları ayrıntılı olarak incelenmiş, okuryazarlığı değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık

Alanyazın okuryazarlık kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığını göstermektedir. Ortiz (2004), okuryazarlığı iletişim kurabilmek için yeterli düzeyde dili kullanabilme ve okuma yazma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar ise okuryazarlığı sosyal yönünü vurgulayarak tanımlamışlardır. Örneğin, Aşıcı (2007) okuryazarlık kavramının bireylerin okuma-yazma faaliyetleri kapsamında yaşadıkları hayatı ve bu hayat içindeki nesne ve olayları algılamaları ile sosyal hayatlarındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemelerini içerdiğini vurgulamaktadır. Rowe ve Pearson (2016) ise okuryazarlığı sosyal uygulamalar bağlamında, metinlerde etkileşim ve kalıtım yoluyla anlam çıkarmak, inşa etmek, bütünleştirmek ve eleştirmek amacıyla yazma ve sözlü dili kullanma süreci olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, bir başka tanıma göre okuryazarlık kavramı sözlü ve yazılı iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir araç olarak açıklanmaktadır (Gül,2007). Bazı araştırmacılar ise okuryazarlık becerisinin doğumdan itibaren kazanılmaya başlayarak yaşam boyu gelişmeye devam ettiğini ve bu devamlılık içerisinde dilsel ve bilişsel becerilerin sürece dahil olduğunu belirtmişlerdir (Vicky, 2001; Murphy, 2007). Önal (2010) ise okuryazarlığı tüm bireylerin okuma ve yazmayı öğrenmelerini sağlayan; böylece hem insanların hem de toplumların okuma, yazma, bilgi edinme ve edindiği bu bilgileri en doğru, en verimli biçimde kullanma becerileri kazandırmayı hedefleyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek olarak tanımlansa da zaman içerisinde toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler olarak nitelendirilmeye başlanmıştır (Özenç ve Aşıcı, 2012). Benzer şekilde okuryazarlık, okuma yazma becerileriyle birlikte zihinsel işlevleri de kapsamakta, bireylerin modern toplumda gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktadır (Güneş,1997). Okuryazarlık, bilgiyi elde etmenin yanı sıra bu bilgiyi yorumlayıp kendi yaşantısına aktarabilen bireyler veya toplumlardır (Gürdal, 2004). Bununla birlikte okuryazarlık,

bireylerin dünyayı okuyabilmelerini, elde ettiği bilgi, beceri ve sosyal normları kavrayarak yorumlayabilmelerini, kendilerinden sonraki nesillere aktarabilmelerini sağlayan önemli bir unsurdur (Altun, 2005). Benzer şekilde, bu kavram okuma-yazma becerilerini gerçekleştirmek adına yazılı sembolleri kullanmanın çok daha ötesinde bireylerin zihinsel becerilerini, tutumlarını ve iletişim kabiliyetlerini biçimlendiren bir eğitim kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşıcı, 2009). Bu doğrultuda, okuryazarlık bireylerin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmeleri adına sahip olmaları gereken becerileri kapsamakla birlikte problemleri tespit etme, bilgiye ulaşma ve çözümlenme, bilimsel olarak neden sonuç ilişkisini açıklayabilme yetilerini gerçekleştirebilmeleri olarak ifade edilmektedir (Tuna ve Ulu, 2006). Ayrıca, okuryazarlık becerisi, bireylerin sahip oldukları becerilerin yanı sıra sürdürülebilir öğrenmeleri oluşturarak yeni bilgiler ve etkin öğrenmeler için çeşitli kabiliyetler kazanmalarını sağlamaktadır (Yıldırım, 2016).

Bu açıklamalar doğrultusunda, okuryazar bir birey ise çeşitli sanat yapıtlarını okuma, anlama, yorumlama, üretme becerisi ile birlikte tam anlamıyla bir kültür ve topluma katılabilme kapasitesi ve entelektüel becerileri kazanmış kimsedir (Kıncal ve Kartal, 2009). Okuryazar bireyler, okuduklarını yaşamına katabilen ve yorumladıklarıyla yaşamlarını çeşitlendirebilenlerdir (Yılmaz, 1989). Ayrıntılı açıklanacak olursa, bu kişiler, ayrıca yeni keşfettikleri bilgileri yaşamlarında kullanarak karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla bu bilgilerden yararlanırlar. Bu durum okuryazarlık becerilerinin bireylerin hayatlarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

2.1.1. Okuma

Okuma, bireylerin ön bilgilerini kullanarak yazar ile iletişim kurması ve bir amaç doğrultusunda uygun olan yöntemleri uygulayarak anlam kurduğu süreçtir (Akyol,2015). Okuma, gözlerimizin yazıları tanıması ve beynimizde oluşan anlamlandırmanın bir arada çalışmasını gerektirir (Nas, 2003). Daha ayrıntılı açıklandığında, işaretlerin ve sembollerin göz kanalı ile algılanıp, ses yoluyla beynimize iletilmesi ve burada yorumlanıp çözümlenmesi sürecini içerdiği görölmektedir (Çetinkaya, 2010). Buna göre, okuma ilk olarak sözcükleri ve cümleleri, daha sonra paragrafı ve metnin tamamını görerek seslendirmeye dayalı gerçekleştirilmekle birlikte; düşünsel uğraşları da içerisinde bulundurur (Sever, 2004). Bu bağlamda okuma, bireylerin algılaması, yazıları seslendirmesi

ve anlaması gibi becerilerin yanı sıra beyinle iletişim halinde olan ses, göz vb. koordinasyonlarının da içinde olduğu karma karışık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Okuma, var olan bilgilerin ve günlük yaşantımızda öğrenilen bilgilerin çoğaltılabilmesinin yollarından biridir (Özdemir, 1993).

Okumanın en temel taşının anlamak olduğu bilindiğine göre okuduğunu anlamının gerçekleşmesi okumanın amacına ulaşıldığının göstergesidir (Temizkan, 2008). Okuduğunu anlama, metinlerde olan bilgilerle, okuyucunun yorumunu bir araya getirerek belli bir mantık içerisinde yazarın anlatmak istediğinin işlemlerden geçirildiği bir süreçtir (Radoyevic, 2006). Benzer şekilde Kantemir (1995) okuduğunu anlamayı, okuyucunun bilgileriyle yazarın verdiği bilgileri karşılaştırıp oluşan her iki görüşünde değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır. Metinlerde anlatılmak istenilenin ne olduğunu görebilmek, bunları çözümlenerek en doğru sonuca ulaşabilmek okuduğunu anlamının gerçekleştiğinin göstergesidir (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama, yazılı gereçlerden anlamlar çıkarıp ayrıntılarda gizlenenleri keşfetmeyi gerektirmekle birlikte daha ilkokuldayken öğrencilere öğretilmesi gereken temel bir beceridir (Rose, Parks, Androes ve Mcmanan, 2000). Okuma ve okuduğunu anlama, bireylerin hayatını anlamlı hale getiren önemli becerilerdir. Bu becerilerin öğrencilerimize kazandırılması ve öğretim programlarında yer alması oldukça önemlidir (Akyol, 2015).

Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri, okuma süreci içerisinde karşılaşılan zorlukların tespit edilerek, planlama yapılmasını ve belirlenen aşamaları yerine getirerek bu güçlüklerin üstesinden gelmesini sağlamaktadır (Akkaya, 2011). Benzer şekilde Duffy (1993), okuma stratejilerinin, bireylerin okuduklarından anlam çıkarma aşamasında karşılaştıkları problemleri çözebilmek amacıyla uyguladıkları planlar olarak tanımlamıştır. Mokhtari ve Sheorey (2002) ise okuma stratejilerini bireylerin düşünerek, metni daha iyi kavramalarını sağlamak amacıyla kullandıkları bilişsel yöntemler olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte okuma stratejileri bireylerin okuma sürecini nerede, nasıl, ne zaman ve niçin gerçekleştireceğini bilmesini içermektedir. Bu doğrultuda, okuma stratejileri okumanın amacına ulaşabilmesi için bireylerin kendi istekleri ve farkındalıklarına göre seçtikleri davranışlar olarak açıklanmaktadır (Carell, 1998; Karatay, 2007).

Okuma stratejileri, metinlerin anlaşılmasında önemli olmakla beraber, bu stratejileri etkin bir şekilde kullanabilen okuyucuların okuduklarını kusursuz olarak anlamlandırabilmesidir (Şahan,2012). Bireyler, okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullandıklarında var olan becerilerini geliştirmekle birlikte yeni becerilerde kazanırlar. Çünkü okuma stratejileri okuma sürecinde yaşanan sorunları aşmak adına bireylerin o anda uyguladıkları çözüm yollarıdır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bununla birlikte okuma stratejileri okuyucuların anlamada yaşadıkları sorunların farkına varmalarını, bu sorunların çözümü için ne yapılması gerektiğine karar vermelerini ve bu sorunları aşmak için çeşitli faaliyetleri gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Akkaya, 2011). Bu doğrultuda, bireyler okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullandıklarında var olan becerilerini geliştirmekle birlikte yeni beceriler de kazanırlar.

Okuyucuların okuma sürecinde başarılı neticeler elde etmeleri ve belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için okuma stratejilerinden ne şekilde faydalanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bireylerin okuduğunu anlama süreçlerini gerçekleştirebilmeleri için ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin rolde olmaları, strateji ve yöntemleri tespit ederek doğru şekilde kullanmaları önemlidir (Epehan, 2009). Bu doğrultuda, Akyol (2019) okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üç basamakta ele almıştır:

Okuma Öncesi Stratejileri

- Okunacak metne göz gezdirmek
- Okumanın amacını belirlemek
- Var olan ön bilgileri okuma sürecine dahil etmek
- Metin ile ilgili tahminlerde bulunmak

Okuma Sırası Stratejileri

- Okumayı akıcı bir şekilde gerçekleştirmek
- Okuduğunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek
- Yardımcı stratejileri okuma sürecinde kullanmak

Okuma Sonrası Stratejileri

- Okunulanların özetini çıkarmak
- Okunulan metnin değerlendirmesini yapmak (Akyol, 2019).

Okuma sürecinin en önemli basamağı okuma öncesi stratejileridir (Karatay, 2018). Okuma öncesi stratejileri, bireylerin metni gözden geçirip, metin ile alakalı tahminlerde bulunarak zihinsel süreçleri işe koymalarını ve onları metni anlamaya hazırlar (Akkaya, 2011). Başarılı okuyucular, okuma sürecinin öncesinde bir amaç doğrultusunda metni gözden geçirip inceler ve metinde olabilecekler hakkında varsayımlarda bulunur (Epçaçan, 2009). Okuma öncesi stratejilerinde okumanın amacını oluşturma aşaması, bireylerin bir metni ne için okuyacağını belirlemesini içermektedir. Bu durum metnin daha bilinçli olarak okunmasını sağlamaktadır (Karatay, 2018). Amacın belirlenmesi, bireylerin istenilen bilgiye daha kısa yoldan ulaşmasını sağlamakla birlikte hangi hususlar üzerinde duracağına karar verilmesini de içermektedir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Metne göz gezdirme aşamasında bireyler amaçlarına uygun olan bölümleri tespit ederek, metnin yapısı ve içeriğinin ne olabileceği hususunda yorumlarda bulunurlar (Beydoğan, 2010). Okuyucuların metin ile ilgili var olan şemaları, görselleri, tabloları ve grafikleri incelemesi bu aşamada gerçekleşmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2014). Bu doğrultuda gözden geçirme, bireylerin varsayımlarda bulunup metnin genel yapısını anlamaya yardımcı olduğundan önemli bir stratejidir (Kırmızı, 2006). Okumanın anlamlandırılması için en önemli stratejilerden biri ön bilgilerin harekete geçirilmesidir. Bireyler hiçbir bilgi sahibi olmadığı metinlerden anlam çıkaramazlar. Ön bilgileri okuma sürecine dahil ederek metinde geçen bilgilerin birleştirilmesi okumanın anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır (Akyol, 2019). Bireylerin sahip oldukları bilgiler metinde anlatılmak istenilenlerin anlaşılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda okuyucuların bilgileri, ilgileri ve okuma biçimleri metnin daha iyi anlaşıldığını

göstermektedir (Yılmaz vd., 2014). Bununla birlikte iyi okuyucular devamlı olarak tahminlerde bulunurlar ve tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederler (Akyol, 2019). Metnin içeriğini tahmin etme stratejisi, önceki bilgilerden yola çıkarak metnin ana fikrini tahmin etme ve kavramayı arttırmaya yöneliktir (Karatay, 2018). Öğrenciler, herhangi bir metni tahminde bulunarak okumaya başladıklarında metne olan ilgileri ve merak duyguları artmaktadır (Gül, 2013).

Okuma sırası stratejilerinin gerçekleşebilmesi için en önce okuma öncesi stratejilerinin yerine getirilmesi gerekmektedir (Ülper, 2010). Okuma öncesi stratejileri, okuyucuyu metne hazırlarken; okuma sırası stratejileri ise okurken karşılaşılan problemleri aşmaya yardımcı olmaktadır (Razı, 2008). Okuma sırası stratejilerinde akıcı okunmanın sağlanabilmesi için metin uygun olan hızda okunmalı ve böylelikle okuyuculara zaman kazandırılmalıdır (Akyol, 2019). Hızlı okuma, yüzeysel bir şekilde değil zihinde anlamının gerçekleşerek okuması olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2009). Okuma sırasında okuyucuların dikkatleri çeşitli sebeplerden dolayı dağılabilir ve bu gibi durumlarda okuyucular anlamının gerçekleşmesi amacıyla metindeki bu bölümleri tekrar okumalıdır (Karatay, 2018). Okuyucuların okuma sırasında anlamını bilmediği kelimeleri tespit etme, önemli gördüğü yerlerin altını çizme ve not alma gibi stratejileri uygulamaları, kelime dağarcıklarını geliştirmekle beraber dikkatlerini toplamalarına ve anlamının güçlenmesine yardımcı olmaktadır (Epçaçan, 2009). Okuma sırasında karşılaşılan problemleri aşmak adına okuma hızını metne göre ayarlamak, anlaşılmayan yerleri tekrar okumak, bilgi edinmek adına sözlük gibi kaynaklardan yararlanmak, önemli görülen yerlerin altını çizmek, kenarlara notlar almak gibi önemli olan yardımcı stratejiler işe koyulur ve okumanın anlamlandırılmasını sağlar (Tuna, 2016).

Okuma sonrası stratejileri okuyucuların değerlendirme yaptığı aşamayı kapsar. Okuyucular metnin belirlenen amaca uygunluğunu, anlaşılmayan yerleri, tahminlerinin doğruluğunu veya yanlışlığını bu aşamada değerlendirir. Bununla birlikte metinden elde edilen bilgiler başkalarıyla paylaşılıp tartışılarak artırılabilir (Topuzkanamış, 2010). Başarılı okuyucular okuma sonrası sürecinde edindikleri bilgileri kendi süzgeçlerinden geçirerek yorumlayabilme ve anlaşılmayan yerleri tespit etme yetisine sahiptirler (Babacan, 2012). Okuma sonrasında, okuyucular tekrarlı okumalar gerçekleştirerek metni ana hatlarıyla özetler ve gelecek zamanda metinden ne şekilde yararlanabileceğini, edindiği bilgilerin nasıl

işe yarayacağını düşünürler (Epçaçan, 2009). Metnin özetini çıkarmak, öğrencilerin okuduklarının ne kadar iyi anlaşılıp anlaşılmadığını göstermekle birlikte öğrencilerin kendilerini test etmelerini de sağlamaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuyucular, metnin özetinin kısa olmasına, kendi ifade ediş biçimleriyle en önemli hususların yer almasına ve ihtiyaç duyduğu bilgileri içermesine dikkat etmelidirler (Friend, 2000). Okunulan metnin tamamının hatırlanmasının çok zor olması sebebiyle özetleme stratejisi, okuyucuların gereksiz bilgilerden uzaklaşarak önemli olan bilgilerin hatırlanmasını sağlamaktadır (Akyol, 2019).

Başarılı okuyucuların okuma sürecinde karşılaştıkları problemleri aşmak ve bu süreci yönetmek adına birçok stratejiyi kullanmaları gerektiğinin farkında oldukları görülmektedir (Law, 2009). Bu bağlamda okuma sürecinin öğretiminde öğretmenler program ve amaçlara hâkim olmakla birlikte; strateji öğretimi ile ilgili farkındalığa sahip olmalıdır. Öğretmenlerin okuma sürecindeki sorunları tespit ederek, çözümleri bir an önce uygulayabilmeleri oldukça önemlidir (Ünal, 2009).

Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okuma eğitimi sırasında kullanılan yöntemler öğrencilerin, düzenli olarak çalışma ve hedeflenen becerilere ulaşmalarında izlenecek bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Öncül, 2000). Bu doğrultuda, düşünme yetilerini geliştiren yöntemler ve bu yöntemleri içerisinde barındıran stratejilerin öğrencilerin yaş seviyesi, ön bilgileri, yaşantıları, ilgileri ve beklentileri doğrultusunda seçilerek uygulanması gerekmektedir (Saracoğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Bu bağlamda İlkokul 2019 Türkçe dersi eğitim programına göre “okuma stratejilerini uygular” kazanımı sınıf düzeyine göre çeşitlilik göstermekte ve her düzeye göre stratejilere bir yenisi eklenmektedir. 1. sınıf ve 2. sınıfta okuma stratejileri kapsamında sesli ve sessiz okuma yöntemleri kullanılmaktadır. 3. Sınıfta bu yöntemlere ek olarak tahmin ederek okuma yöntemi eklenmiştir. 4. Sınıflarda ise bir önceki sınıflara ek olarak soru sorarak okuma yöntemi dahil edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra her sınıf düzeyinde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuzlara dikkat ederek okur kazanımları yer almaktadır (MEB, 2019). İlkokul Türkçe öğretim programında yer alan okuma tür, yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

Sessiz okuma, bireylerin devamlı olarak kullandığı okuma çeşididir. Burada göz ve beyin koordineli olarak çalışır, göz sesli okumaya göre daha fazla kelimeler görerek hızlı okunmanın gerçekleşmesini sağlamaktadır (Çelik, 2006). Sessiz okuma genellikle sınıfta öğrencilerin serbest okuma zamanlarında kullanılır ve bireylerin metni daha hızlı anlamalarını sağlamaktadır. Sessiz okuma, sesli okuma öğrendikten sonra başlanan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Göğüş, 1978). Alanyazın, sessiz okuma becerilerinin öğrencilere ses çıkarmadan ve parmakları ile takip etmeden içinden okuma öğretilerek gerçekleştirilmesi gerektiğini; ayrıca sessiz okuma sırasında öğrencilerin baş ve gövde hareketlerinde bulunmalarının önüne geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2006).

Sesli okuma, bireylerin yazıyı görüp fark etmeleri ve kelimelerin anlamlarını bulup seslendirmelerinden oluşan okuma, anlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Öğrenciler sesli okuma yaparken kelimelerin seslendirilişlerini, anlamlarını kavrar, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek, metnin türüne ve ana düşüncesine yönelik okumalarını gerçekleştirirler (Güneş, 2004). Bu doğrultuda, sesli okumanın en önemli amacı konuşma dilinin yeterliklerini okuma ile birlikte sunması olarak karşımıza çıkmaktadır. Sesli okuma, öğrencilerin kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmesini ve bu kelimelerin anlamlarını uygun olarak kullanmasını gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya yönelik seviyesini tespit etmede yardımcı ve konuşma becerilerini geliştirici yönü bulunmaktadır (Özbay, 2009). Sesli okuma, dinleyenlerin duyabileceği ve zevk alabileceği bir ses tonu ile yapıldığında öğrencilerin okumaya karşı ilgileri de artmaktadır (Öz, 2006).

Tahmin ederek okuma tekniğinde öğretmenler öğrencilerin metne karşı ilgilerini çekmeye, ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışır (Karatay, 2018). Öğrencilerin okuma sırasında etkin olmalarını sağlamak amacıyla metnin ana duygusu, konusu veya olaylar hakkında sorular sorarak tahmin etmelerini ister. Bununla birlikte öğrencilerden metin ile ilgili başlık ve görsellere bakılarak yorumlama yapmaları, içeriğini tahmin etmeleri istenir (Karatay, 2018). Türkçe dersi öğretim programında bulunan tahmin ederek okuma yöntemi, öğrencilerin metne yönelik merak duygularını geliştirmesi ve okuma sürecine aktif katılım sağlamalarını amaçlamaktadır. Bu yöntemle öğrenciler metin ile ilgili görsellere bakarak

tahminde bulunurlar veya metnin bir kısmını okuyarak devamını tahmin ederler (MEB, 2006).

Soru sorarak okuma tekniğinde öğretmenler öğrencilerinin metne karşı ilgilerini arttırmak amacıyla metin ile ilgili çeşitli sorular hazırlayarak cevaplarını bulmalarını ister. Bununla birlikte, öğrenciler hazırladıkları soruları okuma yaparken gruplara ayrılarak bulabilir veya öğretmen eşliğinde cevaplar tartışılarak bulunabilir (Karatay, 2018). Türkçe dersi öğretim programında soru sorarak okuma yöntemi, öğrencilerin metin hakkında düşüncelerini sağlamak olarak belirtilmiştir. Bu yöntemde öğrenciler metni göz önünde bulundurarak çeşitli sorular hazırlarlar ve metin okunmaya devam ettikçe cevaplarını elde ettikleri soruları silerler. Bununla birlikte öğrenciler, hazırladıkları soruları birbirlerine sorarak cevapları arayıp bulabilirler (MEB, 2006).

Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü, öğrencilerde bulunması gereken okuma yetilerinin bir veya birden fazlasının olmamasından kaynaklı öğrencilerin okuma yaparken karşılaştıkları güçlükler, sözcük veya deyimlerin anlamlarını kavrayamamak, cümle yapısını çözememek gibi zorlukları içermektedir (Duran ve Sezgin, 2012). Bu doğrultuda, okuma güçlüğü, bireylerin sesleri doğru tanıyamama ve çözümleyememe, akıcı okumalarında sıkıntılar, okuduğunu anlayamama, yeterli düzeyde kelime bilgisine sahip olmama gibi sorunlardan kaynaklı yaşadıkları güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984).

İnsanların okuma becerilerinde başarı elde edebilmeleri, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmelerinin sağlıklı olması ve yaşadığı ortamlardaki etkileşimlere bağlıdır. Bireylerin doğuştan veya sonradan var olan çeşitli problemleri, okumayı öğrenmelerinde engel teşkil etmektedir (Razon, 1980). Okuma güçlüğü olan insanların yaşları ve zekâ seviyeleri ele alındığında, okumayı doğru şekilde gerçekleştirme, hızlı okuma ve okuduğunu anlamada beklenenin altında performans gösterdikleri görülmektedir (Can ve Yavuz, 2017). Bireyler görsel, zihinsel veya işitsel sorunlara sahip olmamalarına rağmen okumayı öğrenmede bazı güçlükler yaşayabilmekte ve yaşadıkları bu güçlüklerle bilimde “disleksi” denilmektedir (Balcı, 2017).

Okuma güçlüğüne sebep olan faktörlerden biri fiziksel faktörlerdir. Okumada güçlük yaşanması, görme bozuklukları, işitmede problemler, peltek konuşma gibi fiziksel faktörlerden oluşmakta, bu da öğrencilerin okuduğunu anlayamamasına ve okumaya karşı olumsuz bir tavır sergilemelerine neden olmaktadır (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018). Okuma güçlüğüne sebep olan bir diğer faktör ise duygusal faktörlerdir. Öğrencilerin okumada yaşadıkları problemler başarısız olduklarına olan inançlarının artmasına, özgüvenlerini kaybetmelerine, motivasyonlarının düşmesine sebep olmakta ve onları duygusal açıdan olumsuz yönde etkilemektedir (Rasinski ve Padak, 2000). Bununla birlikte, çevresel faktörler bireylerin okuma becerilerini etkilemektedir. Çevresel faktörler, çocuğun bulunduğu çevredeki ekonomik ve kültürel imkanların yanı sıra ailelerin tutumları, okumaya karşı yönlendirmeleri de önem taşımaktadır (Razon, 1982). Ayrıca, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının, motivasyonlarının gelişmesinde ve okuma ile ilgili alışkanlık kazandırılmasındaki en önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir (Sass, Hannaway, Xu, Figlio ve Feng, 2012).

Akyol (2003) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının, okuma sırasında bazı harfleri ters çevirerek seslendirmeleri, bazı ses, hece ve kelimeleri atlamaları veya eklemeleri, kelime haznesinin yetersizliğinden kaynaklı olarak kelimeleri birçok kez tekrar ederek okumalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Ters çevirmeler genellikle “d” ve “b” gibi harflerin ters çevrilerek okunması veya “ev” gibi kelimelerin ters çevrilerek “ve” diye okunması şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin kelimelere eklemeler yapması daha az görülen ve anlam bütünlüğü bozulmadığı müddetçe endişelenilmemesi gereken bir durum olarak açıklanırken; harf, hece, kelime veya kelime gruplarını atlamaları daha sık karşılaşılan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2003). Bu sorunlar öğrencilerin hızlı okumalarından, dikkatsizliklerinden veya bazı kelime ve harfleri bilmemelerinden kaynaklı olabilir (Akyol, 2003). Ayrıca, öğrencilerin satır atlayarak okumaya devam etmesi en sık karşılaşılan okuma hatalarındandır ve bu durum daha çok dikkatsizlikten kaynaklanmakta, öğrenciler bir alt satıra geçerek okuma yapmaları gerekirken gözden kaçırarak iki alt satıra inerek okumaya devam etmektedirler (Yılmaz, 2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, sürekli okuduğu kelimenin yanlış olduğunu düşünerek kelimeyi tekrar okumaktadırlar ve öğrencilerin tekrar okuma yapmalarının sebebi çoğunlukla kendilerine güvenmedikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kodan, 2015). Bunlara ek olarak Duran ve Sezgin (2012), okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yanlış okuma, telaffuzlarda hata ve

duraksama yapma gibi okuma hataları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Telaffuz hataları öğrencilerin hızlı ve akıcı okumak adına doğru seslendirmelerde bulunmamalarından kaynaklı olarak ilk sesi çıkardıktan sonra kelimenin devamını tahmin ederek okumaya çalışmasından dolayı gerçekleşmektedir (Akyol, 2015). Öğrencilerin yanlış okumaları birçok hata türünün bir arada olması olarak görülmekte ve kelimeleri tam anlamıyla tanımamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yeni kelimeler tanıyıp keşfettikçe yaptıkları yanlış okumalar daha da azalmaktadır (Akyol, 2019). Öğrencilerin duraklama yaparak okumaları ise, okuma sırasında bir süre bekleyerek okumasıdır. Duraklama hataları kelime yetersizliğinde, sesleri birleştirmede zorlanılmasından veya daha önce gördüğü kelimeyi o an hatırlamaya çalışmasından kaynaklı olabilmektedir (Akyol, 2019).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumaya karşı isteksizlikleri, olumsuz düşünceleri, çaresizlik hisleri bulunmakta ve duygusal açıdan diğer arkadaşlarına oranla daha az öz düzenleme sergilemektedirler. Bu öğrenciler kendilerine güvenmedikleri, çaresizlik içinde oldukları için sınıfta okuma etkinliklerine katılmakta çekinmekte ve utanmaktadırlar (Keene, 2000). Bu bağlamda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okul ve günlük yaşantıları olumsuz yönde etkilenmekte olduğu için erken tanı koymak oldukça önemlidir (Çayır ve Balcı, 2017). Bu öğrencilerin okuma becerileri ayrıntılı olarak belirlenip uygun olan stratejiler seçilerek okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Akyol ve Kodan, 2016). Öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri ile özel olarak ilgilenmeli, sorunları tespit ederek bunlara yönelik çözümler uygulamalıdır (Razon, 1980). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin duygusallıkları da göz önünde bulundurulduğunda okuma başarılarının arttığı görülmektedir (Sakari, 1997).

Okuma sırasında yapılan hatalar öğrencilerin akıcı okumalarını etkilemekle birlikte okuduğunu anlamada da güçlük çekmelerine sebep olmaktadır (Çıkkılı vd., 2017). Bu bağlamda öğrencilerin okuma güçlüklerini tespit ederek bu güçlüklerin üstesinden gelmek amacıyla eko okuma, tekrarlı okuma, koro okuma, kelime tekrar tekniği, paragrafın önceden dinletilmesi, arkadaşla okuma, rehberli okuma, ikili okuma, yankılayıcı okuma gibi birçok yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Çayır ve Ulusoy, 2014; Duran ve Sezgin, 2012; Yılmaz ve Köksal, 2008; Akyol ve Kodan, 2016). Bu yöntemler bireylerin yaşadıkları okuma güçlüğüne derecesine, yaptıkları hataların türlerine göre değişmektedir. Bununla birlikte

öğrencilere uygulanacak olan bu yöntemler planlı bir şekilde ve sistematik olarak verildiğinde okuma becerileri gelişecektir (Demirtaş, 2016).

2.1.2. Yazma

Yazma, bireylerin yaşadıkları olayları, düşündüklerini, tasarladıklarını yazarak anlatması veya farklı bir ifadeyle diğer insanlarla iletişimi sağlayabilmenin, kendini ifade edebilmenin metotlarından biridir (Sever, 2004). Benzer şekilde yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmasına yarayan, iletişim kurmasını sağlayan, yaşadıklarını anlatmasının bir yolu olarak görülmektedir. Herhangi bir hususta aklından geçenleri belli bir düzen içerisinde, bütünlüğü sağlayarak yazıya geçirme olarak tanımlanabilir (Ünalın, 2006).

Tiryaki (2012), yazmayı bilgi veya görüşlerin devamlılığını sağlayan, nesillere ilişkin bilgi edinmemize yarayan iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Karatay (2018), yazının bulunmasının insanlık tarihine diğer buluşlardan daha çok katkıda bulunduğunu, yazıyı bu kadar önemli kılanın somut ve kalıcılığının olduğunu ifade etmiştir. Somut olan yazı sözlü anlatıma göre toplumda var olan birikimi kalıcı hale getirerek gelecek nesillere aktarır. Zorbaz (2010) ise yazma kavramını, belleğimizde yapılandırmış olduğumuz duygu ve düşüncelerin, bilgilerin derlenerek semboller aracılığı ile kâğıda veya başka bir yere dökülmesiyle anlamlı birer yapı oluşturulması olarak açıklamaktadır. Yazma, öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunduğundan onların bilişsel ve dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Glover, 1990). Ayrıca, yazma becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin düşünme becerilerinin artmasını, zihinlerinin aktif tutulmasını ve öğrenme sürecinde daha etkin olmasını sağlar (Raimes,1983).

Yazma Stratejileri

Yazmak bilişsel bir süreç olmakla beraber yazma stratejilerinden yararlanmayı gerektirir. İyi yazarlar, yazma sürecinde kendilerini takip edip, kontrollerini sağlayarak bilişsel süreçleri kullanırlar (Chien, 2010). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan en önemli kavram yazma stratejileridir. (Oğuz ve Doğan Kahtalı,2020) Yazma stratejileri, yazma süresince karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesini, görüşlerin toplanarak yapılandırılmasını ve kâğıda aktarılmasını sağlar (Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazma,

içerisinde stratejileri barındıran bilgi döngüsüdür. Yazma stratejileri, bireylerin bir amaç doğrultusunda yazma vazifesini başarıyla tamamlamak için gerçekleştirdiği, bunu yaparken de yöntem, farkındalık ve gayret gerektiren bir süreçtir (Graham ve Harris, 2005). Ayrıca, yazma stratejileri, yazan kişilerin daha etkili yazılar ortaya koyabilmek amacıyla yararlandıkları özel süreçler veya teknikler olarak tanımlanabilir (Bai, 2015). Leki (1995), en basit anlamıyla yazma stratejilerini iyi yazarların metin üretebilmek amacıyla kullandığı uygulamalar olarak tanımlar. Bu stratejiler, yazma sürecinde karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılmasına ve inşa edilen fikirlerin düzenlenerek kâğıda aktarılmasına destek olan bilişsel bir etkinliktir (De Silva, 2015; Mason, Harris ve Graham, 2011). Collins (2000), yazma stratejilerinin yazılacak olanı üretme ve yazma sürecinde oluşan problemleri ortadan kaldırma konusunda yardımcı olduğu için içerisinde bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kapsadığını vurgulamaktadır. Flower ve Hayes (1980), yazma stratejilerinin ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelebilmek amacıyla alınan kararlar olduğunu; Ülper (2011) ise daha başarılı yazılar yazabilmek için kilit nokta olduğunu ifade etmiştir.

Birçok araştırmacı yazma stratejilerini farklı şekilde sınıflandırmışlardır. Kellogg (1994) yazma stratejilerini yazma öncesi stratejileri ve taslak düzeltme stratejileri olarak ikiye ayırmış; Leki (2002) metin üretme stratejileri ve metni düzenleme-düzeltilme stratejileri olarak ele almıştır. Akyol (2019) bu stratejilerin, hazırlık, taslak oluşturma, yazma, yayımlama olarak dört ana aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Güneş (2007)'e göre yazma stratejileri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamalarından oluşmaktadır. Tompkins (2008)'e göre ise hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır. Clouse (2005), yazma stratejilerini ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme olarak sınıflandırmaktadır. Her ne kadar yazma stratejileri başka araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmış olsalar da içerik bakımından birbirine benzer aşamalardan oluşmaktadırlar.

Yazma öncesi stratejilerinde yazar, yazmak istediği fikirleri tespit ederek onları düzenler. Düşünceleri olması gereken şekilde kâğıda dökmek çoğunlukla zor gelmekte ve çalışmayı gerektirmektedir. Yazı yazarken belirlenen konuyu, konuya göre hazırlanan planı ve kime hitap edildiğini göz önünde bulundurmaları zorundadırlar. Bu durum işi zorlaştırabilmektedir (Barnett, 1989). Bununla birlikte, yazma öncesi stratejileri

gerçekleşmediği zaman zihinde konu ile ilgili var olan düşünceler ortaya çıkmadığından yazmaya başlamak için ilk adımı atmak zor olabilmektedir (Güner, 2004).

Yazmaya başlamadan önce yazılacak olan yazının kimlere hitap edeceğini belirlemek gerekmektedir. Hedef kitleyi belirlemek yazının üslubunu, dilini de etkilemektedir. Ancak yazmaya başlamadan yazılacak olan yazı türünün belirlenmesi, öğrencilerin anlatacağı olayların, durumların, örneklerin keşfedilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin belirledikleri yazı türü hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Özbay, 2009) Yazma öncesinde konunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Seçilen konu öğrencinin isteklerine, seviyelerine göre belirlenmeli veya konu seçimi öğrenciye bırakılmalı, yazının amacı belirlenmelidir. Buna ek olarak; metnin bilgi amaçlı mı yoksa eğlence amaçlı mı yazılacağı belirlenmesi öğrencilerin yazma biçimini de yönlendirmektedir (Tekşan, 2013). Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri ve organize etmeleri zor olsa da öğrencilerin yeni fikirler üretmesinde öğretmenlerin yardımcı olacağı çeşitli teknikler bulunmaktadır (Tekşan, 2013). Başkalarıyla konu üzerinde tartışma, bilgi edinmek için araştırma, beyin fırtınası yapma, sorular sorarak düşüncelerini geliştirme, not alma, kavram haritaları oluşturma, salkım yöntemini kullanma gibi birçok etkinlikler öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir (Tekşan, 2001; Hart, 2007; Harris, vd., 2010; Akyol, 2015).

Yazma aşamasında ise taslak oluşturma ilk aşamadır. Öğrenciler düşüncelerini, duygularını derleyip içerisinde istediklerini seçerler. Seçtiklerini metinlerinde kullanırlar veya ileriki zamanlarda değiştirebilirler (Tekşan, 2013). Bununla birlikte, yazılan metin gözden geçirilip düzenlenerek tekrar yazılmalıdır. Yazarken gözden kaçırılmış olan anlaşılmayan cümleler, çelişki noktalar, açık ifade edilemeyen yerler, eksik veya fazla yazılmış cümleler tespit edilir. Metin yazarın kendisi tarafından gözden geçirilebileceği gibi bir başkası tarafından da gözden geçirildiğinde eleştirel açıdan yazara fayda sağlayabilir. Öğrenciler bazen gözden geçirme aşamasını atlayabilirler ancak bu aşamanın önemli olduğu öğretmenler tarafından öğrencilere hatırlatılmalıdır (Karatay, 2011).

Yazma sonrasında gözden geçirme aşamasında fark edilen hatalar, eksiklikler düzenleme aşamasında tamamlanır (Akyol, 2015). Düzenleme aşamasında, yazılan metnin noktalama işaretlerine, imla kurallarına uygunluğu, yazının açık ve net bir şekilde okunabilir

olması, sayfa düzeni gibi hususlara dikkat edilmelidir. Son aşamada ise yazılan metin yayımlanır ve paylaşılır. Okullarda öğrencilerin yazdıkları metni sınıfta okumaları onları okudukça teşvik etmektedir. Yazıları okul gazetelerinde, dergilerde yayımlamak, sınıf panosunda sergilemek veya yarışmalara göndermek diğer paylaşma yollarıdır. Öğrencilerin yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşması onlar için motive edici, mutluluk verici bir durumdur (Karatray, 2011). Yazılan metinlerin başkalarıyla paylaşılması öğrencileri yazmaya karşı teşvik etmenin yanı sıra etkili bir iletişim aracı olduğunu da göstermektedir (Lehr,1995). Bu aşamada yazısını paylaşmak istemeyen öğrenciyi zorlamamalı, onlara özgüven aşılmalı, başarıyı arttıracak yollar bulunmalıdır (Tekşan, 2013).

Yazma sürecinde kullanılan yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası stratejilerinin içerisinde; yazma amacını belirleme, buna yönelik bilgi toplama, beyin fırtınası yapma, serbest yazma, kümeleme, listeleme, salkım gibi yöntemler ve konuyu irdeleme, deyimlerden yararlanma, konuyla alakalı tartışmalarda bulunma, öz değerlendirme yapma gibi birçok strateji barındırmaktadır. Bu da ortaya çıkan çalışmaların daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Leki,1995; Clouse, 2005; Harris, vd., 2010).

Yazma becerisi modern bir toplumda var olabilmek, uygun iletişim kurabilmek amacıyla gerekli olan okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin aktif bir biçimde toplumda var olmalarını sağlamak amacıyla sınıflarda etkileyici, kaliteli yazma öğretimi verilmesi ve öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmelerine destek sağlamak oldukça önemlidir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007) Yazma becerisini kazanmada kullanılan stratejiler öğrencilerin dikkate alması gereken önemli bir husus olmakla beraber öğretmenlerinde dikkat etmesi gereken bir durumdur. Çünkü stratejileri uygulayanlar öğrenciler olduğu kadar stratejilerin kullanımını etkili hale getirip öğrencilere yardımcı olanlar öğretmenlerdir (Oxford, 1990). Yazma stratejilerini kullanabilmek öğrenciler tarafından ilgi gösterilmesi ve çaba sarf edilmesi gereken bir süreçtir (Richards ve Lasonde, 2011). Öğretmenlerin kullandığı veya öğreteceği yeni yazma stratejileri öğrencilerin yazmaya karşı duydukları ilgi, alaka ve düşünceyi değiştirebilir (Sanders-Reio, Alexander, Reio ve Newman, 2014). Kennedy (1998), öğretmenlerin yazmanın amaçlarına dikkat ederek yazma stratejilerini uygulamaya özen göstermeleri gerektiğini böylelikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebileceklerini vurgulamaktadır. Tok, Rachım ve Kuş (2014) öğretmenlerin, öğrencilerine yazmaya yönelik çeşitli yöntemler kullanma fırsatı

vermelerinin, öğrencilerini motive ederek onlara yeterli zaman ayırmalarının öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ve başarılarını etkilediğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin, öğrencilerin yazmaya yönelik algılarını bilişsel yönden olduğu kadar duygusal yönden de geliştirdiği söylenebilir.

Olthouse (2012), öğrencilerin birçoğunun iyi birer yazar olduğunu fakat bunu tespit etmede ve yazma becerilerini geliştirmede sorumluluğun büyük bir kısmının öğretmene düştüğünü ifade etmektedir. Yazma stratejilerinin öğrenciler tarafından en iyi şekilde uygulanması hususunda öğretmenlerin görevi göz ardı edilemez. Öğretmenlerin hedef ve kazanımlar doğrultusunda yazma stratejilerini nasıl ve ne şekilde kullanacaklarını öğretmesi, onları doğru bir şekilde yönlendirmesi ve gerçekleştirdikleri uygulamalar yazma sürecini eğitsel yönden olumlu etkilemektedir (Fidan, 2020)

Yazma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi kullanabilmeleri ve zihinlerindeki düşünceleri gözden geçirerek düzenleyebilmeleri daha verimli hale gelecektir. (Akyol, 2006). Bu kapsamda, Türkçe öğretim programı her sınıf düzeyine uygun olarak düzenlenmiş, öğrenciye kazandırılması gereken yazma becerilerini içermektedir (MEB, 2019). İlköğretim Türkçe öğretim programında her sınıf düzeyinde “Yazma stratejilerini uygular” kazanımı kapsamında “Yazma çalışmaları yapar”, “Yazdıklarını gözden geçirir”, “Yazdıklarını paylaşır” kazanımları yer almaktadır. Yazma stratejilerini uygularken süreç içerisinde dikkat edilmesi gereken farklı tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Yazım yöntemlerinden biri olan dikte çalışmaları öğrencilerin yazım kurallarına uygun yazma, dinleme ve zamanında bitirebilme becerileri kazanma, el, göz, zihin koordinasyonunun gerçekleşmesini sağlamaktadır (Elbir, 2005). Dikte çalışmalarında kelime öğretimi değil, öğretilen kelimelerin doğruluğu veya yanlışlığı tespit edilir (Öz, 2006). Dikte çalışmaları için seçilecek olan metinler öğrencilerin seviyelerine uygun düzeyde ve konusu sınıfta okutulmaya elverişli olmakla birlikte; o zamana kadar öğrenilmiş kelimeleri içermelidir (Öz, 2006). Serbest yazma çalışmaları ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktardıkları, kendi yazı üsluplarına göre yazdıkları, yazarken yazım kurallarına dikkat ettikleri yazma çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Serbest yazma

şiiir, öykü, tiyatro, yaşanan olay, mektup, duyuru, haber, günlük yazma vb. tekniklerden oluşmaktadır (Ünalın, 2006; Yıldız, 2008).

Kontrollü yazma, yer değiştirme alıştırmaları, dönüştürme alıştırmaları, verilen bir örneğe göre kompozisyon yazma, karışık verilenleri sıraya koyarak yazma, sorulan sorulara cevap vererek paragraf yazma ve yarım bırakılmış bir metni tamamlama gibi alıştırmalardan oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Güdümlü yazma ise öğrencilerin belli bir konu hakkında duygularını, düşüncelerini, bilgilerini aktardıkları çalışmalardır. Öğretmen, öğrencileri önce bilgilendirir, sonra tartışılır ve son olarak yazılı olarak ifade edilmektedir (Ünalın, 2006). Alanyazın, güdümlü yazma yöntemini kullanan ve uygulayanlar öğrencilerinin cümle yapısını daha iyi kavradıklarını vurgulamaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Not alma ise öğrencinin bir metni okurken veya dinlerken kısaltmalar yaparak, semboller kullanarak, resmederek vb. teknikleri kullanarak konun önemli kısımlarını yakalamak amacıyla yazılmaktadır (Güneş, 2014). Okuduklarımızdan elde ettiğimiz bilgileri depolamakla birlikte; zaman geçtikçe aktif olarak kullanmadığımız bilgileri unuturuz. Not alma ihtiyacımız olduğu zaman o bilgiye erişebilmede kullanılmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011). İşbirliği yaparak yazma, öğrencilerin birlikte belli bir konu üzerinde çalışmaları, metin yazarken iş bölümü yapmaları ve grup ile bir ürün ortaya çıkarmaları olarak açıklanmaktadır (Sever, 2013).

Yazım türlerinden biri olan hikâye edici metin yazma, hikâye unsurlarının kullanılarak bir olay veya durumun anlatılmasını içermekle birlikte; gerçek veya hayali bir konuyu ele alabilir (Sever, 2013). Bununla birlikte yaratıcı yazma, öğrencilerin var olan yeteneklerini ortaya çıkarır ve yaratıcılıklarını geliştiren bir yazma türüdür. Genellikle hikâye, şiir, roman türünde kullanılmakla beraber öğrenciler yaşamışlıklarından, düşüncelerinden, duygularından, hayal ettiklerinden yola çıkarak yaratıcı yazma çalışmalarını uygularlar (Ünalın, 2006). Bilgilendirici metin yazma ise yazarların gerçekleri veya düşüncelerini, gözlemlerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak sanatsal bir yapıda anlattıkları, okuyucuların bilgi dağarcıklarını arttırıcı yazılardır (Özdemir, 2008).

Bu açıklamalar ışığında yazma tür, yöntem ve tekniklerinin amacına uygun ve etkili kullanılması öğrencilerin yazma becerilerini hedeflenen düzeyde geliştirmelerine fayda sağlamaktadır.

Yazma Güçlüğü

Yazma, öğrencilerin öğrenim sürecine başladığı ilk sınıftan itibaren düşüncelerini dile getirmeleri amacıyla kazandırılması gereken bir beceri olmakla beraber okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012). Yazma güçlüğü, bireyin yazma becerilerinin olması gereken yaştan ve zekadan daha düşük seviyede olması olarak tanımlanmaktadır (Bedel, 2003; İlker ve Melekoğlu, 2017). Bununla birlikte; yazma güçlüğü, yazma becerilerinin olumsuz etkilendiği “Disgrafi” olarak tanımlanmaktadır (Seçkin Yılmaz, 2020).

Yazma oldukça karmaşık bir süreç olmakla birlikte; bu süreç içerisinde hata yapmamak, düzgün bir ürün ortaya çıkarmak yazma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yazma becerilerinin istenilen seviyede olmaması birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akyol, 2011). Taşkaya (2017), yazma güçlüğü çeken öğrencilerin ellerinde titreme, işitmelerinde oluşan sorunlar, dikkat eksiklikleri ve hiperaktivite gibi etmenlerin olduğunu ifade etmiş; öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemeleri, aşırı heyecanlanma ve panik yapmaları, dikkatlerini toplayamamaları, okula karşı isteksizlik ve fobi gibi psikolojik etmenlerin yazma güçlüğüne yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca, el, kol ve parmaklarda oluşabilecek eksiklikler, dil, konuşma ve zihinsel açıdan oluşan engeller, kalem tutuşlarının hatalı olması, tercih edilen yanlış el kullanımı, kâğıdı yanlış tutma, kelime haznesinin az olması, diğer insanların olumsuz görüşleri, yazma için kullanılan yöntemlerin yanlışlığı, yazma için uygun ortam oluşturulmaması ve okul öncesi eğitim almamış olmaları gibi durumların yazma güçlüğüne neden olabileceğini belirtmiştir.

Yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; harflerde oluşan şekil bozuklukları, bazı harflerin yerlerini değiştirme, sözcükleri boşluk bırakmadan yazma veya fazladan boşluk bırakma, satırları karıştırma şeklinde açıklanabilir (Kalkan, 2019). Akyol (2011)'e göre ise; yavaş veya hızlı yazmak, büyük ve küçük harfleri karıştırarak yazmak, harfleri tamamlamadan bırakmak, yazının yönlerinin farklı taraflara doğru bakması,

harflerin yanlış yazılması, şekil ve boyutlarının farklı olması, yazılan yazıların yetişkinlerce anlaşılır olmaması, yapılan planlanmaya göre hareket edilmemesi, yazma sürecinde yaşanan yetersizliklerin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olması gibi sorunlardan oluşmaktadır. Aynı zamanda yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazarken kısa, organize edilmemiş, içeriğe, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeden yazdıkları anlaşılmaktadır (Graham ve Harris, 2002).

Yazma güçlüğü olan öğrencilerde, kendilerini ifade etmede sıkıntılar yaşadıkları için özgüven kaybı oluşmakta (Çınar ve Özdemir, 2006), bu doğrultuda hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (Can ve Yavuz, 2017). Bu kapsamda yavaş yazma, ödevleri zamanında tamamlayamama, kendilerini ifade edememe gibi durumlar öğrencilerde güvensizlik ve kaygı hissine yol açmaktadır (Graham, 2010) Ayrıca, yazma güçlüğüne sahip olan öğrenciler, ailelerinin ve öğretmenlerinin isteklerini karşılamayacağı ve kendisinden bekleneni gerçekleştiremeyeceği yönünde psikolojik algıya sahip olmaktadır (Sovik, Arntzen ve Karlsdottir, 1993). Bu açıklamalar ışığında, öğrenciler yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler sebebiyle özgüven eksikliği, motivasyon düşüklüğü ve endişe gibi bir ruh hali içinde olmakla birlikte, ailelerinin ve öğretmenlerinin isteklerini karşılayamama konusunda kaygı yaşamaktadırlar.

Yazma becerilerinde sorunlar yaşayan ve bu süreç içerisinde engellerle karşılaşan öğrencilerin bu engelleri aşmasında en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Bergman ve McLaughlin, 1988). Bu bağlamda, yazma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar tespit edilmeli, bu sorunları ortadan kaldırmak için çözümler bulunmalıdır (Razon,1982). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenler tarafından erken tanılanması önemli bir ilk adımken, yaşanan sorunların özel veya genel olmasının belirlenmesi ise ikinci adım olarak değerlendirilmektedir (Ritchey ve Coker, 2014). İlkokul öğrencilerinin yazma güçlüğü yaşama sebeplerinin doğru bir değerlendirme ile belirlenmesi, bu güçlüklerin giderilmesi amacıyla öğrencilere uygulanacak olan planın yapı taşını oluşturmaktadır (Duran ve Karataş, 2019). Öğrencilerin bu güçlükleri tek başlarına yenmeleri mümkün olmamakla birlikte mutlaka dışarıdan destek alarak, doğru yazma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Feder ve Majnemer, 2003).

Yazma güçlüklerinin ortadan kaldırılması ve yazma becerilerinin öğrencilere dikkat, çaba ve sorumluluk gerektiren bir süreçtir (Velásquez, 2011). Sundeen (2015), bu öğrencilere daha fazla zaman ayırarak gerekli çalışmaların yapılması gerektiğini ve onlara destek olunup, moral verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yazma güçlüğüne sahip olan öğrencilerin hataları üzerinde çok durulmamalı daha çok özendirilme, güzel ve doğru olana teşvik etme, sınıf ortamını ayarlama ve motivasyon içerikli konuşmalar yapma gibi olumlu davranışlar sergilenmelidir (Mason, Harris ve Graham, 2011). Öğrencilerin bu sorunlarını ortadan kaldıracı, yazma becerilerini geliştirici, onları heveslendirici uygulamalar planlanarak sürekli devam ettirilmeli ve uygulanacak olan planlar öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, bu aşamada öğrencilerin velileri ile iş birliği içerisinde bulunularak uygulamaların etkililiği arttırılmalıdır (Karataş, 2019).

2.1.3. Okuryazarlığı Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin elindeki bilgileri, zamanı, kaynakları ve yetilerini kullanarak, öğrencilerin öğrenmelerine etki edecek kararlar vermeleri için öğrencilerinin neyi ne kadar öğrendikleri hususunda sistematik olarak bilgi edinmesi sürecidir (Walvoord, 2010). Eğitimde ölçme, öğrencilerin gözlenip, gözlem sonuçlarını semboller ve sayılar aracılığı ile gösterilmesi olarak tanımlanırken; değerlendirme ise ölçme sonuçlarına dayanarak bir değer yargısına varmaktır (Turgut, 1997). Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin izlenerek, ortaya çıkan sorunların fark edilmesine ve bu sorunlara çözüm üretilerek üstesinden gelinmesine yardımcı olmaktadır (Aktürk, 2012).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin konular hakkında neyi ne derece bildiğini değerlendirmek, bunun sonucunda yorumlama yapabilmek, öğrencilerin öğrenmelerini ve uygulanan programın verimliliğini arttırmak amacıyla kullanılmaktadır (Webb, 2002). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ise, uygulanacak olan ölçme aracına ait kavramları bilme, standartlaşmış test ve yeni oluşturulacak test sürecine hâkim olma, bu testleri tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaktır (Fulcher, 2012). Beziat ve Coleman, (2015)'e göre öğretmenlerin,

öğrencilerin öğrenme süreçlerini ölçmek istiyorlarsa iyi birer ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kazanımlardan elde ettiklerini tespit etmek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler özelliklerine göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve alternatif ölçme yaklaşımları olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kazanımlara yönelik hedef davranışlarını ölçen ve başarılarını gelişimlerinden ayrı olarak tespit eden standart test sistemlerinden oluşmaktadır (Korkmaz, 2004). Geleneksel olan ölçme ve değerlendirme araçları yazılı ve sözlü sınavlar, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli testler ve boşluk doldurma içeren sorulardan oluşmaktadır (Buldur, 2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin performanslarına yönelik uygulanabilir, gerçekçi, yapılandırmacı özellikler içermektedir. Bu ölçme yaklaşımı farklı sunuş yollarıyla öğrencilerin seçtikleri öğrenme şekillerine olanak sağlayarak anlamlı öğrenme deneyimlerini göstermektedir (Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme araçları, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış girid, portfolyo, kelime ilişkilendirme, proje ve performans görevleri vb. tekniklerden oluşmaktadır (Buldur, 2009). Öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin eğitimde aktif, ilgi ve motivasyonlarının yüksek olmasını sağlayan, eleştirel düşünme yetilerini ve başarılarını arttıran yöntemlerdir (Kutlu, vd., 2014)

Öğrencilere uygulanacak ölçme ve değerlendirme araçlarının yapısı, güvenilirlik ve geçerliklerinin sağlanması, aynı zamanda öğrencilere uygulununun tespit edilerek seçilmesi önemlidir (Palomba, 2001). Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel ölçme araçları ile alternatif ölçme araçlarını bir arada kullanılarak, öğrenci performanslarını ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Göçer, 2007). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin motivasyonlarının, başarılarının ve düşünme becerilerinin artmasında önemli bir yer tutmaktadır (Bahar vd., 2014).

2.2. Özyeterlik

Özyeterlik bireylerin hayatlarında karşılarına çıkabilecek sorunların üstesinden gelmek için yapılması gerekenleri ne kadar iyi gerçekleştirebileceklerine olan inançları

olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Benzer şekilde özyeterlik algısı bireylerin herhangi bir işin üstesinden gelmek amacıyla yapabildikleri ve yapacaklarına dair olan inançları olarak açıklanabilir (Senemoğlu, 2003). Bu bağlamda özyeterlik inancı bireyde bulunun tüm yeteneklerin kaynağını oluşturmaktadır (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Özyeterlik, bireylerin kendilerinde var olan potansiyele inanması (Açıkgöz, 1996), bir işi gerçekleştirmek için kendisine olan güvenini ifade eder (Zimmerman, 1995). Bu doğrultuda, bireylerin bir sorun karşısında ne derece çözümler üretebileceği, ısrarcı olabileceği ile ilgili olmakla birlikte bireylerin doğru veya yanlış yapmalarında etkilidir (Yıldırım ve Doğru, 2012).

Özyeterliği etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bireylerin yaşantılarında elde ettikleri başarılar özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilerken, başarısızlıkları özyeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kahvecioğlu, 2016). Bununla birlikte bireylerin özyeterlik inançları dolaylı yaşantılarına bağlı olarak yani örnek aldığı herhangi birisinin yaşadığı başarıyı veya başarısızlığa göre kendilerine olan özyeterlik inançları etkilenmektedir (Pajares, 1996). Bandura (1986), özyeterliği etkileyen bir diğer faktörün sözel ikna olduğunu, bireyin çevresinden gelebilecek olumlu davranış ve önerilerin özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, verilen tavsiyeler olumlu olduğunda bireylerin özyeterlik inançları artış gösterirken, verilen tavsiyelerin olumsuz olması özyeterlik inançlarını düşürmektedir (Pajares, 1997). Bir diğer faktöre ise bireylerin sahip oldukları fiziksel ve psikolojik durumlarıdır. Bireylerin olumlu fiziksel ve psikolojik şartları onların özyeterliklerini arttırmakta, olumsuz şartlar ise onların harekete geçmelerinde bir engel teşkil etmektedir (Görür, 2016).

Özyeterlikleri yüksek olan bireyler hedeflerini en yükseğe koyarak bunlar için çabalar, kararlar verirken gerçekçi olurlar ve motivasyonlarını sürekli yüksek tutarlar (Locke ve Latham, 1990). Bu bireyler verilen zor görevlerden kaçınmaz, görevleri en iyi şekilde gerçekleştireceklerine inanıp, zorluklar karşısında pes etmeyerek gayret gösterirler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001). Bandura (1993), özyeterliği yüksek bireylerin, bilişsel beceriler, stratejik davranışlar, çevrelerindeki etkili bir şekilde yönetme gibi eğilimlerinin olduğunu, aynı zamanda kendilerini isteklendirecek hedefler belirleme davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler, düşük özyeterliğe sahip olan

bireylere göre verilen herhangi bir işe karşı daha istekli, özverili, çalışkan, istikrarlı ve ısrarcı bir yapıya sahiptirler (Zimmerman, 1995).

2.2.1. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken sahip oldukları özyeterlikleri eğitimde oldukça önemlidir (Barut, 2011). Öğretmen özyeterliği, öğrencilerini hedeflenen düzeydeki sonuçlara ulaştırmak için kendi yeteneklerine olan inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2001). Öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrencileri için ne kadar gayret ettiğiyle ve öğrencilerin başarılarına ne derece etki ettiği ile doğrudan bağlantılıdır (Ross, 1992). Bu bağlamda öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin kendi alanlarına ait sergiledikleri performanslarına, sahip oldukları becerilere olan inançları olarak tanımlanabilir (Ekinci, 2013).

Alanyazın, iyi yetişmiş öğretmen ve öğretmen adaylarını özyeterliklerinin yüksek olmasının önemini vurgulamaktadır (Yıldız, 2006). Öğretmenlerin özyeterliğinin yüksek olması okul yaşantısında meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilerine karşı olumlu olmalarını, kendi yaşantılarında ise mutlu olmalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olması onların mutlu ve başarılı olmalarını sağlamakla birlikte kendi becerilerinin ve gelişimlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretime ayırdıkları zaman, kullandıkları yöntem ve teknikler, öğrencinin motivasyonunu ve derse katılımını olumlu olarak etkilemektedir (Küçükylmaz ve Duban, 2009). Bu durum öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında önemli bir yer tutmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Ayrıca, düşük özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenmediği, çoğunlukla öğretmen merkezli ders işledikleri, öğrencilerinin başarıları hakkında sorumluluk almak istemedikleri ve öğrenme-öğretme sürecinde otoriter bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Kuçuradi, 2011). Bununla birlikte, düşük özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin, deneyimli ve kendi benliklerine inancı olan öğretmenlere kıyasla gerginlik, stres ve memnuniyetsizlik belirtileri sergilerler (Ekinci, 2013). Bu sebeple, öğretmenlerin yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olmaları, kendilerini ve öğrencilerini geliştirmelerinde ve belirledikleri hedeflerine ulaşmalarında etkili faktörlerden biridir. Bu kapsamda, okuryazarlık becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğretmen özyeterliği öğrencilerin

motivasyon, başarı ve derse olan ilgilerini yakından etkilediği ve kendi becerilerinin artmasına, çevresine karşı olumlu tutum sergilemesine katkı sağladığı için oldukça önemlidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu ile kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının incelendiği bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2018). Bu araştırmanın nicel boyutunda, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerini belirlemek amacıyla *Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçekten elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri desteklediği bu çalışmada, nicel yöntem nitel yöntemle göre daha baskındır. Birden fazla araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmalarda, bir araştırma yönteminin daha baskın, diğer yöntemin ise araştırmanın daha küçük bir bölümünü oluşturduğu araştırma deseni baskın-baskın olmayan karma yöntem deseni olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırma baskın-baskın olmayan karma yöntem deseninde tasarlanmıştır (Tashakkori & Teddlie, 1998).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Tekirdağ il merkezi ile Çorlu, Çerkezköy ve Ergene ilçelerinde görev yapan 666 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçilmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki her bir birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu durumları ifade eder (Büyüköztürk vd. 2017). Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğine dâhil olan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1):

Tablo 1

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri

| | | f | % |
|--------------------------------|-------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 461 | 69,2 |
| | Erkek | 205 | 30,8 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |
| Yaş | 21-30 | 77 | 11,6 |
| | 31-40 | 300 | 45,0 |
| | 41 ve üstü | 289 | 43,4 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |
| Eğitim Durumu | E.F Sınıf Öğretmenliği Bölümü | 428 | 64,3 |
| | Eğitim Enstitüsü | 23 | 3,5 |
| | Eğitim Önlisans (2 yıl) | 37 | 5,6 |
| | E.F Lisans Tamamlama | 57 | 8,6 |
| | Eğitim Yüksek Okulu | 20 | 3,0 |
| | E.F Dışı Lisans Programı | 32 | 4,8 |
| | Yüksek Lisans | 35 | 3,8 |
| | Diğer | 34 | 5,1 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |
| Hizmet Süresi | 1-5 | 69 | 10,4 |
| | 6-10 | 84 | 12,6 |
| | 11-20 | 273 | 41,0 |
| | 21 yıl ve üstü | 240 | 36,0 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |
| Okutulan Sınıf Düzeyi | 1.Sınıf | 165 | 24,8 |
| | 2.Sınıf | 181 | 27,2 |
| | 3.Sınıf | 160 | 24,0 |
| | 4.Sınıf | 160 | 24,0 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |
| Görev Yapılan Okul Türü | Devlet Okulu | 591 | 88,7 |
| | Özel Okul | 75 | 11,3 |
| | TOPLAM | 666 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 666 sınıf öğretmeninin 461'inin (%69,2) kadın öğretmenlerden, 205'inin (%30,89) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 77'si (%11,6) 21-30 yaş arasında, 300'ü (%45) 31-40 yaş arasında, 289'u (%43,4) 41 ve üstü yaş aralığındadır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu 428 (%64,3) kişi, Eğitim Enstitüsü mezunu 23 (%3,5) kişi, Eğitim Önlisans mezunu 37 (%5,6), Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunu 57 (%8,6) kişi, Eğitim Yüksek Okulu mezunu 20 (%3) kişi Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu 32 (%4,8) kişi, Yüksek Lisans mezunu 35 (%3,8) kişi ve son olarak diğer fakültelerden mezun olanlar 34 (%5,1) kişi olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunudur.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet süreleri incelendiğinde 1-5 yıl arası görev yapmış 69 (%10,4) öğretmen, 6-10 yıl arası görev yapmış 84 (%12,6) öğretmen, 11-20 yıl arası görev yapmış 273 (%41) öğretmen, 21 yıl ve üstü görev yapmış 240 (%36) öğretmen olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine bakılacak olursa 1. Sınıf 165 (%24,8) öğretmen, 2. Sınıf 181 (%27,2) öğretmen, 3. Sınıf 160 (%24,0) öğretmen ve son olarak 4. Sınıf 160 (%24,0) öğretmen şeklindedir. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerinin birbirlerine çok yakın bir oranda oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 591'i (%88,79) devlet okulunda, 75'i (%11,3) özel okulda görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubunu Tekirdağ il merkezinde ve Çorlu, Çerkezköy, Ergene ilçelerinde görev yapan 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş birçok ölçütü karşılayabilen durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek; 2018). Bu araştırmada görüşmelere katılacak öğretmenlerin araştırmanın nicel bölümünde yer alan Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği'ni doldurmuş

olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin 25'i kadın, 16'sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 5'i 21-30 yaş, 14'ü 31-40 yaş, 22'si 41 ve üstü yaş aralığında yer almaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde 4'ü 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 13'ü 11-20 yıl, 20'si 21 yıl üstünde çalıştıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre 26'sının Devlet okulunda, 15'nin Özel okulda görev yaptıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 12'si 1. Sınıf, 10'u 2. Sınıf 11'i 3. Sınıf, 8'i 4. Sınıf düzeyini okutmaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 26'sı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, 2'si Eğitim Enstitüsü, 3'ü Eğitim Önlisans, 3'ü Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama, 2'si Eğitim Yüksek Okulu, 1'i Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı, 3'ü Yüksek Lisans, 1'i Diğer bölümlerden mezundur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı” ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmanın nicel bölümü için verilerin toplanmasında “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilmiş ve Karatay, Destebaşı, Tezel ve Pektaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 22 maddelik tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarlama aşamasında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapı oluşturduğunu belirlemek amacıyla verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir. Ölçek, “Yetersiz=1 ve 2, Çok Az yeterli=3 ve 4, Biraz Yeterli=5 ve 6, Oldukça Yeterli=7 ve 8, Çok Yeterli=9” ifadelerinin yer aldığı 9'lu likert tipindedir.

3.3.2. Görüşme Formu

Bu araştırmanın nitel bölümünde veriler sınıf öğretmenleri için hazırlanana yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ilgili alanda derinlemesine bilgi edinme amacıyla, yöneltilen soruların sırasını değiştirebilme, bu sorulara ek olarak sorular sorabilme, gözden kaçırılan hususlarda eklemeler yapabilme imkanlarını sağlayarak araştırmacıya esneklik fırsatı veren görüşme türüdür (Merriam, 2013) Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarını ayrıntılı bir biçimde inceleme olanağı sağlayacağı düşünüldüğünden yarı yapılandırılmış görüşmenin uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada görüşme soruları nicel bölümden elde edilen bulgular ve alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form özyeterlik üzerine çalışmaları olan ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler ışığında görüşme formu yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il merkezi, Çorlu, Ergene ve Çerkezköy ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Veriler toplanmaya başlamadan önce sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup; araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden gönüllü katılım belgesini imzalamaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere kimlik bilgilerinin araştırma sırasında ve sonrasında gizli tutulacağı ve verdikleri bilgilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak, araştırma sırasında kendilerini herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissettiklerinde herhangi bir açıklama yapmak zorunda olmadan araştırmayı yarıda bırakabilecekleri bilgisi verilmiştir. Ölçekler ve görüşmeler okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, verilere nonparametrik testler uygulanmıştır. Verilere ilişkin öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi; yaş, eğitim durumu, hizmet süresi ve okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin ayrılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018) Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın nitel bölümü için temalar bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle, Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne ait bulgular yer almaktadır. Daha sonra, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada, öncelikle, Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra, betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca, bu bölümde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerine uygulanan 'Öğretmenlerin Okuryazarlık Eğitimi Özyeterlik Algıları Ölçeği'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik dağılımını tespit etmek amacıyla verilere Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Buna ek olarak, verilerin Histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenmiş (EK, 9), çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda Kolmogorov Smirnov Testi'nden elde edilen bulgular yer almaktadır (Tablo 2):

Tablo 2

Kolmogorov Smirnov testi

| | Kolmogorov-Smirnov İstatistik | p |
|--|-------------------------------|-------|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği | 0.052 | 0.000 |

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelerken örneklem sayısı 50'den küçük ise Shapiro-Wilks, 50'den büyük ise Kolmogorov Smirnov Testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Yapılan testte p değeri 0.05'ten büyükse normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2019). Buna göre tablo incelendiğinde, elde edilen bulgular verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir ($p=0,00$; $p<0,05$). Aşağıda verilere ilişkin basıklık çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3
Çarpıklık ve basıklık katsayıları

| | İstatistik | Standart Hata |
|----------------|------------|---------------|
| Ortalama | 7,6482 | ,02974 |
| Medyan | 7,7273 | |
| Varyans | ,589 | |
| Standart Sapma | ,76763 | |
| Minimum | 4,63 | |
| Maximum | 9,00 | |
| Ranj | 4,37 | |
| Çarpıklık | -,581 | ,095 |
| Basıklık | ,354 | ,189 |

Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölüldüğünde elde edilen değer -1,96 ile +1,96 arasındaysa eğer dağılımı normal kabul edilmektedir (Can, 2019). Buna göre, Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ($-0,581/0,095=-6,11$) ve basıklık ($0,354/0,189=1,87$) değerlerinin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır.

Normallik varsayımına ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, verilerin normal dağılım göstermediğini belirtmektedir. Bu sebeple, verilerin analizinde nonparametrik testler uygulanmıştır.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularına İlişkin Betimsel Analizden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algularına ilişkin betimsel istatistikler

| | N | \bar{X} | Ss | Min | Max |
|---|-----|-----------|------|------|-----|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | 666 | 7,64 | 0,76 | 4,63 | 9 |

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Alguları Ölçeği'ne verdikleri puanların ortalaması $\bar{X}=7,64$ ve standart sapması $Ss=0,76$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin minimum değeri $min=4,63$, maximum değeri $max=9$ 'dur. Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Alguları Ölçeği'ne verdikleri yanıtların en yüksek 9 olduğu dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algularının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algularının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algularının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 5).

Tablo 5

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

| | Cinsiyet | N | S.O | S.T | U | p |
|---|----------|-----|--------|-----------|----------|-------|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | Kadın | 461 | 347,13 | 160026,50 | 40969,50 | 0,006 |
| | Erkek | 205 | 302,85 | 62084,50 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyet bakımından z değeri $u=40969,50$ ve anlamlılık düzeyi değeri $p=0,006$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Sıra ortalaması incelendiğinde, kadın öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Tablo 6

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Yaş | N | S.O | df | X ² | p |
|---|------------|-----|--------|----|----------------|-------|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | 21-30 | 77 | 292,62 | 2 | 6,235 | 0,044 |
| | 31-40 | 300 | 327,04 | | | |
| | 41 ve Üstü | 289 | 351,10 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($\chi^2(2)=6,235$, $p<0,05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere ikili gruplar halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi iki bağımsız gruptan ulaşılan puanların birbirleriyle anlamlı farklılığa

sahip olup olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2019) Anlamlı farklılığın bulunduğu gruba ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 7).

Tablo 7

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Yaş | N | S.O | S.T | U | p |
|--|------------|-----|--------|---------|--------|------|
| Öğretmenlerin | 21-30 | 77 | 157,92 | 12160,0 | | |
| Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | 41 ve Üstü | 289 | 190,31 | 55001,0 | 9157,0 | 0,17 |

Tablo 7, 1-30 yaş sınıf öğretmenleri ile 41 ve üstü yaş sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (U=9157,0, p<0,05). Bulgular ayrıntılı incelendiğine, 41 ve üstü yaş sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu durum, 41 ve üstü yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 21-30 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Tablo 8

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | df | x ² | p |
|---|--------------------------------|-----|--------|----|----------------|-------|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | E.F. Sınıf Öğretmenliği Bölümü | 428 | 321,35 | | | |
| | Eğitim Enstitüsü | 23 | 394,67 | | | |
| | Eğitim Önlisans | 37 | 376,27 | | | |
| | E.F. Lisans Tamamlama | | | 7 | 22,078 | 0,002 |
| | | 57 | 316,89 | | | |
| | Eğitim Yüksek Okulu | 20 | 468,43 | | | |
| | E.F. Dışı Lisans Programı | 32 | 398,52 | | | |
| | Yüksek Lisans | 35 | 335,67 | | | |
| | Diğer | 34 | 283,54 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır ($x^2(7) = 22,078$, $p < 0,002$). Bu doğrultuda, hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlılık olduğunu tespit etmek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık bulunan gruplar aşağıda gösterilmiştir (Tablo 9)

Tablo 9

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|---------------------|-----|--------|---------|--------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | E.F Sınıf | 428 | 219,98 | 94152,0 | 2346,0 | 0,001 |
| Öğretimi | Öğretmenliği | | | | | |
| Özyeterlik Algısı | Bölümü | | | | | |
| | Eğitim Yüksek Okulu | 20 | 321,20 | 6424,0 | | |

Tablo 9 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu ile Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulundan mezun öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($U=2346,0$, $p<0,05$). Bu bulgu, Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olanlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|--------------------------|-----|--------|----------|---------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | E.F Sınıf | 428 | 226,83 | 97083,50 | | |
| Öğretimi | Öğretmenliği | | | | 5277,50 | 0,030 |
| Özyeterlik Algısı | Bölümü | | | | | |
| | E.F Dışı Lisans Programı | 32 | 279,58 | 8946,50 | | |

Tablo 10 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi dışı Lisans Programından mezun sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($U=5277,50$, $p<0,05$). Elde edilen bulgulara göre Eğitim Fakültesi dışı Lisans Programlarından mezun olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|---------------------|----|-------|--------|-------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | E.F Lisans | 57 | 34,42 | 1962,0 | | |
| Öğretimi | Tamamlama | | | | 309,0 | 0,002 |
| Özyeterlik Algısı | | | | | | |
| | Eğitim Yüksek Okulu | 20 | 52,05 | 1041,0 | | |

Tablo 11 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ile Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulundan mezun öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=30,0$, $p<0,05$).

Tablo 12

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|---------------|----|-------|--------|---------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | Eğitim Yüksek | 20 | 34,18 | 683,50 | | |
| Öğretimi | Okulu | | | | 226,500 | 0,031 |
| Özyeterlik Algısı | Yüksek Lisans | 35 | 24,47 | 856,50 | | |

Tablo 12 incelendiğinde, Eğitim Yüksek Okulu ile Yüksek Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=226,500, $p<0,05$). Bu durum, Eğitim Yüksek Okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin Yüksek Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|---------------|----|-------|--------|---------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | Eğitim Yüksek | 20 | 36,23 | 724,50 | | |
| Öğretimi | Okulu | | | | 165,500 | 0,002 |
| Özyeterlik Algısı | Diğer | 34 | 22,37 | 760,50 | | |

Tablo 13 incelendiğinde, Eğitim Yüksek Okulu ile Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Yüksek Okulunun lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir (U=165,500, $p<0,05$).

Tablo 14

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Eğitim Durumu | N | S.O | S.T | U | p |
|-------------------|-----------------|----|-------|--------|-------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | E.F Dışı Lisans | 32 | 38,81 | 1242,0 | | |
| Öğretimi | Programı | | | | 374,0 | 0,029 |
| Özyeterlik Algısı | Diğer | 34 | 28,50 | 969,0 | | |

Tablo 14 İncelendiğinde, Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programları ile Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Dışındaki Lisans Programlarından mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (U=374,0, p<0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 15).

Tablo 15

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Hizmet Süresi | N | S.O | df | x ² | p |
|-----------------------|----------------|-----|--------|----|----------------|-------|
| | 1-5 | 69 | 293,86 | | | |
| Öğretmenlerin | 6-10 | 84 | 310,56 | | | |
| Okuryazarlık Öğretimi | 11-20 | 273 | 323,06 | 3 | 11,283 | 0,010 |
| Özyeterlik Algısı | 21 yıl ve üstü | 240 | 364,80 | | | |

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($\chi^2(3)=11,283$, $p<0,05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark elde edilen ikili grup aşağıda gösterilmiştir (Tablo 16).

Tablo 16

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Hizmet Süresi | N | S.O | S.T | U | p |
|-----------------------|----------------|-----|--------|---------|---------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık Öğretimi | 1-5 | 69 | 128,86 | 8891,50 | 6476,50 | 0,006 |
| Özyeterlik Algısı | 21 yıl ve üstü | 240 | 162,51 | 162,51 | | |

Tablo 16 incelendiğinde, 1-5 yılları ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($U=6476,50$, $p<0,05$).

Tablo 17

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Hizmet Süresi | N | S.O | S.T | U | p |
|---------------------|----------------|-----|--------|----------|---------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | 6-10 | 84 | 142,58 | 11976,50 | | |
| Öğretimi Özyeterlik | | | | | 8406,50 | 0,023 |
| Algısı | 21 yıl ve üstü | 240 | 169,47 | 40673,50 | | |

Tablo 17 İncelendiğinde, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet yılları arasında sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=8406,50$, $p<0,05$).

Bu bulgu 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine yönelik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Hizmet Süresi | N | S.O | S.T | U | p |
|---------------------|----------------|-----|--------|----------|----------|-------|
| Öğretmenlerin | | | | | | |
| Okuryazarlık | 11-20 | 273 | 242,22 | 66125,50 | | |
| Öğretimi Özyeterlik | | | | | 28724,50 | 0,016 |
| Algısı | 21 yıl ve üstü | 240 | 273,81 | 65715,50 | | |

Tablo 18 incelendiğinde, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet yılları arasında sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir (U=28724,50, p<0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına ait Bulgular

Tablo 19

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Okutulan Sınıf Düzeyi | N | S.O | df | x ² | p |
|---|-----------------------|-----|--------|----|----------------|-------|
| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı | 1.Sınıf | 165 | 359,14 | | | |
| | 2.Sınıf | 181 | 325,18 | | | |
| | 3.Sınıf | 160 | 339,14 | 3 | 5,631 | 0,131 |
| | 4.Sınıf | 160 | 310,83 | | | |

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okutulan sınıf düzeyine göre ($\chi^2(3)=5,631$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okuttukları sınıf düzeyi açısından herhangi bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 20

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

| | Okul Türü | N | S.O | S.T | U | p |
|---------------------|------------|-----|--------|-----------|----------|-------|
| Öğretmenlerin | Devlet | 591 | 327,55 | 193580,50 | | |
| Okuryazarlık | Okulu | | | | 18644,50 | 0.025 |
| Öğretimi Özyeterlik | Özel Okulu | 75 | 380,41 | 28530,50 | | |
| Algısı | | | | | | |

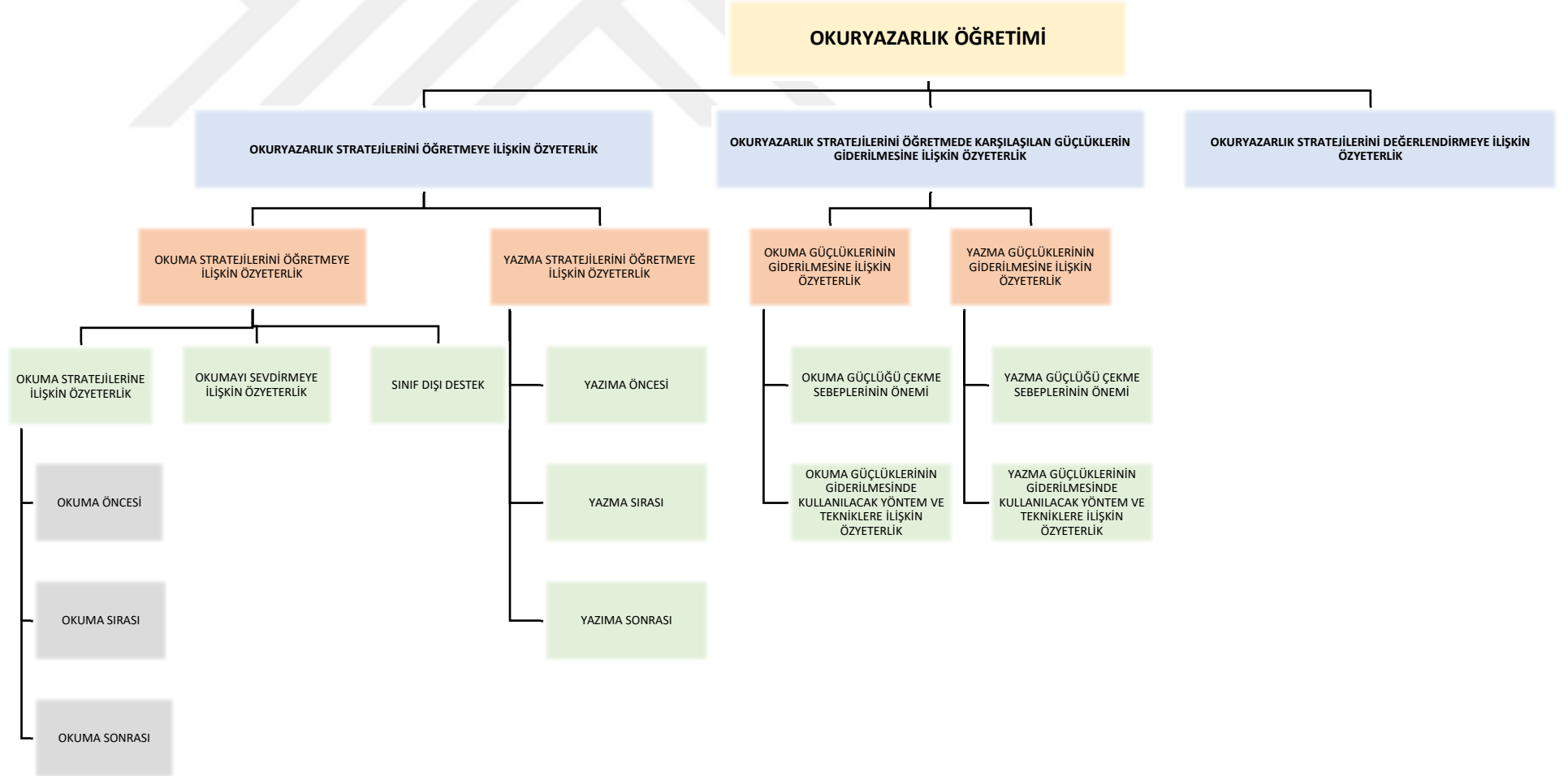
Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($U=18644,50$, $p<0,05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin lehinedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına Yönelik Görüşmelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu kapsamda, “Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye Yönelik Özyeterlik”, “Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmede Karşılaşılan Güçlükler” ve “Okuryazarlık Stratejilerini Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik” olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye Yönelik Özyeterlik kategorisi altında "Okuma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik" ve "Yazma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik" olmak üzere iki alt kategori bulunmaktadır (Tablo 21).

Tablo 21

Okuryazarlık Öğretimi Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik



Okuryazarlık stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterlik kategorisi altında Okuma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik ve Yazma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik olmak üzere iki alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategorilere ait bulgular aşağıda yer almaktadır:

4.2.1. Okuma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik

Bulgular, görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının okuma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıntılı açıklandığında, bazı öğretmenlerin öğrencilerine okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için fırsat sağladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğretmenlerin çok azı öğrencilerine okuma stratejilerini öğretmede yeterince fırsat sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin okuma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliklerinin “Okuma Stratejilerine İlişkin Özyeterlik, Okumayı Sevdirmeye İlişkin Özyeterlik ve Sınıf Dışı Destek” olmak üzere üç ayrı alt kategoride açıkladığı görülmektedir.

Okuma stratejilerine ilişkin özyeterlik: Bu alt kategoride okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğu farklı okuma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda; araştırmaya katılan öğretmenler kullandıkları stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı boyutta ele almışlardır. Bu boyutlara ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır:

Okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yalnızca birkaçı okuma öncesinde uyguladıkları stratejiler kapsamında görsel okumadan faydalandıklarını ifade etmişlerdir:

Eee okuma yapmadan önce onlara bir ön hazırlık yapıyorum, görseller varsa o görsellere bakarak, ıı bu metinle ilgili, bu metin sizlere neler anlatıyor olabilir, (Öğretmen 12)

Öğrencileri genelde, eee okuma stratejilerine dikkat etmesi için, ilk önce zaten birinci sınıftan itibaren görsellerden okuma ile başlıyoruz (Öğretmen 20)

Metin okumalarda önce görsel okumadan başlıyoruz (Öğretmen 29)

Açıklamalar yukarıdaki öğretmenlerin okuma öncesinde görsel okumayı kullandıklarını göstermektedir. Örneğin, Öğretmen 12 okumaya ön hazırlık olarak görsellerden yararlandığını ve öğrencilerinin metne ilişkin görselleri incelemeleri yoluyla metinde anlattığını tahmin etmelerini istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 20 ve Öğretmen 29 okumaya başlamadan önce öğrencilerine görsel okuma uygulamaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Öğretmen 34 ise okuma öncesinde öğrencilerinden okunacak kitabın bölümlerini hayal etmelerini isteyerek öğrencilerine fırsat sağladığını belirtmiştir:

Ben sağladığım fırsatların yeterli olduğunu düşünüyorum, etkili okuma stratejileri tekniği kullanıyorum sınıfta, ıı bunun için seçtiğim kitapları bölümlere ayırıyorum önce, o kitaplarda o bölümleri okumadan önce hayal ediyoruz bu bölüm neler olabilir bir önceki bölümden yola çıkarak, (Öğretmen 34)

Öğretmen 34 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için yeteri kadar fırsat sağladığını dile getirmiştir. Etkili okuma stratejilerini öğretmek amacıyla öğrencilerinin okumasını istediği kitabı önce bölümlere ayırdığını belirtmiştir. Daha sonra, öğrencilerden kitabı okumadan bu bölümlerde neler olabileceğini sınıfça hayal etmelerini istediğini ifade etmiştir.

Okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler ise sesli ve sessiz okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler öğrencileri için okulda okuma saati belirlediklerini ve bu zaman içerisinde öğrencilerine sessiz okuma yaptırdıklarını vurgulamışlardır:

Zaten bizim okulumuzda şöyle bir şey var, ilk ders on dakika kitaplar dağıtılıyor, onların kitapları var, hikâye kitapları, onları sessiz okuma yapıyorlar (Öğretmen 9)
Şöyle, biz her gün düzenli olarak okuma saati yapıyoruz, bunu mümkün olduğunca, ben yirmi dakika, yarım saati bulduruyorum (Öğretmen 29)
Okul olarak her sabah 8.30 ile 8.50 arası yirmi dakikalık bir okuma saatimiz var... her sabah yirmi dakika mutlaka, çocuklar sessiz okuma yapıyorlar (Öğretmen 30)
Okuma saatlerimiz var, o saatlerde de artık okumaya, sessiz okumaya başladık, ben zaten onların okumalarını her zaman takipteyim (Öğretmen 31)

Öğretmen 9 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için dersin ilk on dakikası öğrencilerine hikâye kitaplarını okutarak sessiz okuma yaptırdığını ifade etmiştir. Öğretmen 29 ve Öğretmen 30 her sabah düzenli olarak öğrencilerine yirmi dakika ya da yarım saat boyunca sessiz okuma yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmen 31 ise, benzer şekilde, okuma saatlerinde öğrencilerine sessiz okuma yaptırdığını vurgulayarak, öğrencilerini her zaman takip ettiğini söylemiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin birçoğu öğrencilerine sessiz okuma yaptırdıktan hemen sonra sesli okumaya geçtiklerini belirtmişlerdir:

Öğrencilerime okuma stratejileri yaparken, işte eee, ilk önce sessiz okuma ardından sesli okuma (Öğretmen 17)

Görsel okumadan sonra içinden sessiz okuma, sonra sesli okuma yapıyoruz, bu sesli okumaları paragraf takibi ya da cümle takibi şeklinde yapıyoruz (Öğretmen 29)

Şöyle, sınıfta normalde bir metne başladığımızda önce kendilerine bir zaman veriyorum, hepsi bireysel okumalarını yapıyor zaten, orada bir gözlem yapıyorsun, kim çabuk okumuş, kim daha yavaş okumuş, ondan sonra grup şeklinde oturuyorlar, benim sınıfımda grupça sesli okuma yapıyoruz (Öğretmen 32)

Yukarıdaki öğretmenler okuma stratejilerine ilişkin özyeterliliğe sahip olduklarını açıklarken; öğrencilerinin önce sessiz daha sonra sesli okuma yapmalarına fırsat sağladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 17 öğrencilerinden önce sessiz okuma daha sonra sesli okuma yapmalarını istediğini belirtirken; Öğretmen 29 öğrencilerinden önce görsel okuma daha sonra sessiz okuma yapmalarını istediğini belirtmiş; sonrasında sesli okumaya geçtiklerini ifade etmiştir. Öğretmen 32 öğrencilerine önce bireysel olarak sessiz okuma yaptırdığını ardından grup olarak sesli okumaya geçtiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ise öğrencilerine sesli okuma sırasında bir öğrencinin okuduğu diğerlerinin de takip etmesini ve bıraktığı yerden bir başka öğrencinin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir:

Eee tüm öğrencilere en etkili bir şekilde fırsat sağladığımı düşünüyorum, Türkçe dersinde özellikle araç olarak kullandığımız her okuma parçasının öncesinde çocuklara sesli okuma yaptırıyoruz, sesli okumada da birbirini takip etme ya da tamamını bir kişinin bitirinceye kadar okuması, kaldığı yerden devam et şeklinde uygulamalarla sınıf içinde bunu gerçekleştiriyoruz (Öğretmen 19)

Sınıfımız kalabalık değil ıı otuz kişi benim sınıfım, hepsine fırsat sağlamaya çalışıyorum ıı bunlardan ne yapıyorum sesli sessiz okuma, Takip ederek okuma işte, bıraktığı yerden devam etme şeklinde (Öğretmen 22)

Yeteri kadar fırsat sağladığımı düşünüyorum, okuma parçasını sırayla okutuyorum, eee, öğrenci bir paragrafı okuyor diğeri onun devamını getiriyor, arka arkaya sırayla okuyorlar, kaldığı yerden (Öğretmen 35)

Öğrencilerimize metni işlerken her birine en azından birer paragraf okuma şeklinde ıı hak tanıyoruz (Öğretmen 41)

Öğretmenler okuma stratejileri kapsamında, sesli okuma sırasında, öğrencilerin birbirini takip etmesini isteyerek; okumaya bir önceki öğrencinin bıraktığı yerden başka öğrencinin devam etmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 19 sesli okuma yaptırırken öğrencilere sesli okuma yapan arkadaşını takip ettirme ve kaldığı yerden okumaya devam etme gibi uygulamalar yaparak öğrencilerine en etkili bir şekilde fırsat sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 22 ve Öğretmen 35 öğrencilerin birbirini takip etmelerini ve daha önce okuyan öğrencinin kaldığı yerden devam etmesini istediğini belirterek öğrencilerine yeteri kadar fırsat sağladıklarını söylemişlerdir. Öğretmen 41 ise sesli okuma sırasında sınıftaki her bir öğrencinin en az bir paragraf okumasına olanak tanıdığını vurgulamıştır. Bu açıklamalar, yukarıdaki öğretmenlerin tamamının okuma stratejilerine ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler sesli okuma yaparken okumanın akıcılığı için vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

Tonlamalara dikkat etmelerini sağlıyoruz, yani çok hızlı okuyup anlamsız okumaktan ziyade okumayı onların anlayabileceği, okuduğu zaman arkadaşları da anlayabilmeli, o şekilde yapıyoruz (Öğretmen 9)

Vurguya tonlamaya dikkat etmelerini sağlıyorum, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını sağlıyoruz, yani akıcı okumalarını sağlayıcı her türlü etkinliği yapmaya çalışıyoruz (Öğretmen 12)

Akıcı okumalarda da yine noktalama işaretlerine dikkat ederek fakat, eee, ses tonu, vurgulama bunlara çok önem veriyorum (Öğretmen 17)

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin okuma stratejilerine ilişkin özyeterlikleri kapsamında sesli okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler sesli okuma sırasında vurgulama ve tonlamaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, Öğretmen 9'un okumanın anlamlı hale gelmesi için öğrencilerin okuma sırasında tonlamalara dikkat etmelerini sağladığını belirttiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Öğretmen 12 ve Öğretmen 17 akıcı okumanın sağlanması için öğrencilerinde vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarına önem verdiklerini, bu yüzden birçok etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen 17, bu açıklamalardan farklı olarak, okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için şiir okurken duyguların ön plana çıkmasının önemini ifade etmiştir:

Şiir okumalarda eee duygu ön planda okumaya ben daha çok önem veriyorum duyguyu yansıtacak, şiirlerinde duyguyu yansıtacak şekilde okuma (Öğretmen 17)

Öğretmen 17 şiir okurken duygunun ön plana çıkmasına öğrencilerinin şiirdeki duyguları yansıtarak okumalarına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu, Öğretmen 17'nin okuma sırasında öğrencilerinin vurgu ve tonlamayı etkili bir biçimde kullanmalarına olanak sağladığına işaret etmektedir. Bu açıklamaların yanında, bazı öğretmenler okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencilerinden okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini ve sözlük kullanmalarını istediğini belirtmişlerdir:

Anlamını bilmediği sözcükler olursa onların altlarını çizdiriyoruz, sözlükten bulduruyoruz (Öğretmen12)

Anlamını bilmediğimiz kelimeler üzerine önce tahminlerde bulunuyoruz, sonra sözlükten arayıp buluyoruz, (Öğretmen 29)

Ben çocuklara bu konuda eee fırsat sağladığımı düşünüyorum... bilmediğimiz kelimelerde sözlükten yararlanıyoruz, bunlardan yararlanarak cümle kuruyoruz, kullandığımız metnin içinde okuduğumuz metnin içinde kullanmaya çalışıyoruz (Öğretmen 28)

Yukarıdaki öğretmenler, öğrencilerine anlamını bilmedikleri kelimeleri öğrenmeleri için sözlük kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 12 anlamı bilinmeyen kelimelerin altlarını çizdirdiğini, sonra bu kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmalarını istediğini belirtmiştir. Öğretmen 29 anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleyerek, tahminlerde

bulunmalarını istediğini, sonrasında sözlükten yararlanarak kelimenin anlamını öğrenmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen 28 ise öğrencilerinden bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulmalarını isteyerek anlamını öğrenmelerini sağladıktan sonra o kelimeyi cümle ya da metin içerisinde kullandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 2 öğrencilerin aklına takılan kelimeleri araştırmalarını istediğini ifade etmiştir:

Kafasına takılan şeylerin altlarını çizerek onları tekrar araştırarak onun ne olduğunu ne anlama geldiğini öğrenirlerse tekrar aynı şekilde o cümleyi tekrar okumasını isterim, anlamını bildikten sonra tekrar okumasını isterim, bunun yeterli olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 2)

Öğretmen 2, okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencilerine yeterli ölçüde fırsat sağladığını vurgulamıştır. Öğrencilerinden okuma stratejilerini uygularken aklına takılan kelimelerin altını çizmelerini istediğini ve bu kelimelerin anlamlarını araştırdıktan sonra o kelimelerin yer aldığı cümleyi anlamını bilerek yeniden okumalarını istediğini belirtmiştir.

Bu açıklamalara ek olarak; okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler, okuma sırasında öğrencilerinden önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini ve okurken not almalarını istediklerini belirtmişlerdir:

önemli gördüğü yerleri yine okurken altlarını çizdiriyorum (Öğretmen 12)

okurken önemli gördükleri yerlerin altını çiziyoruz (Öğretmen 16)

okurken not almayı, önemli gördüğü yerlerin altını çizmeyi (Öğretmen 21)

not alma işini, şu anki dördüncü sınıf düzeyinde devam ediyoruz, okurken not alma şeklinde (Öğretmen 20)

Yukarıdaki açıklamalara göre, öğretmenlerin okuma stratejilerini etkili bir şekilde öğretmek için öğrencilerine okuma sırasında önemli gördükleri yerleri not aldıkları, altlarını çizdirdikleri görülmektedir. Örneğin; Öğretmen 12 ve Öğretmen 16 sesli okuma sırasında öğrencilerinden önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini istediğini ifade etmiştir. Öğretmen 20 ve Öğretmen 21 ise buna ek olarak, öğrencilerinden okuma sırasında not almalarını istediğini vurgulamışlardır.

Bazı öğretmenler ise okuma stratejilerine ilişkin özyeterlikleri kapsamında okuma sırasında deyim ve atasözlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir:

deyimler atasözleri varsa mutlaka onları düşünüyoruz, onları inceliyoruz, farklı bir anlamda kullanmalarını sağlıyorum yani kendileri örneklendiriyorlar (Öğretmen 29)
haftalık deyim atasözleri çalışmamız vardı, bunu ikinci sınıf itibariyle yapıyorduk, her hafta bir atasözü ve deyim çalışmamız oluyordu, onunla ilgili konuşuyoruz (Öğretmen 30)

Öğretmen 29, öğrencilerinden deyim ve atasözlerini incelemelerini isteyerek anlamlarını öğrendikten sonra onları cümle içerisinde kullanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen 30 ise öğrencileri için haftalık olarak deyim ve atasözleri çalışmaları yaptıklarını ve öğrencileriyle deyim ve atasözleri üzerinde konuştuklarını belirtmiştir.

Okuma sonrası stratejilere ilişkin özyeterlikler kapsamında birçok öğretmenin okuma sonrasında okuduğunu anlama üzerinde durduğu anlaşılmaktadır:

okuma, sadece okuma değil ama okuduğunu anlamada önemli (Öğretmen 9)

Yeterince fırsat sağlıyorum, benim için derslerde okuduğunu anlama çok önemli (Öğretmen 1)

Okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için elimizden gelen bütün imkânları seferber ediyoruz öğrenciler için, yani eşit süre çocuklara hocamın söylediği gibi birebir dinliyoruz onlarla ilgili okuma ve anlama çalışmaları yapıyoruz, (Öğretmen 19)

en sonda da okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler yaptırıyoruz (Öğretmen 20)

Eee tüm öğrencilere en etkili bir şekilde fırsat sağladığımı düşünüyorum, diğer derslerde de okuma anlamaya yönelik etkinliklerimiz var ama en çok Türkçe dersinde bunu kullanıyoruz (Öğretmen 19)

Yukarıdaki açıklamalar, öğretmenlerin tamamının okuma sonrasında okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bununla beraber, Öğretmen 19 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için elinden gelen bütün imkânları seferber ettiğini belirtmiştir. Okuduğunu anlama etkinliklerini birçok derste uygulamasına rağmen en

çok Türkçe derslerinde kullandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 37 ve Öğretmen 38 okuduğunu anlamının önemi üzerinde durduklarını belirtmişlerdir:

İlkokul öğretmenliğinde bana göre en büyük sıkıntı, problem okuma, bizim zaten Türk insanı olarak da problem, okumada büyük bir sıkıntımız var, sorun çözmeye sıkıntımız var, öncelikle sorunu doğru okumamız lazım, ben bunun için parçalara ayırma, asıl istenen düşünceye odaklanma, ee, bunların üzerinde ben açıkçası çok fazla duruyorum, yani, mesela, yani bir kitabı sürekli okuyup da hızlı okumak yerine anlayarak okuma, eee, asıl anlatılmak istenen, eee, özünü keşfedebilme, bunların üzerinde ben daha fazla duruyorum, tabi hızlı okutanlar var, benim için çok mantıklı bir şey değil bu, daha fazla anlamlı okuma, ben özellikle bunu, matematik derslerinde çok daha fazla ağırlık veriyorum, çünkü eee matematiği doğru okuyabilen çocuk birçok problemi de, ee, disiplinlerde işte Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri disiplinlerindeki sorunları da çok rahat çözebilecektir, önemli olan sorunun ne olduğunu anlayabilme, onu keşfedebilme (Öğretmen 37)

Öğretmek değil benim için amaç, çünkü nasıl yapılacağını gösterdikten sonra zaten siz çocuğa ne yapması gerektiğini söylüyorsunuz, ben bununla uğraşıyorum daha çok, ıı burada, işte nokta gördüğünde dur, nefes al ya da virgül gördüğünde, bunları öğretmek taraftarı değilim de, benim için tek bir amaç var, temelde hepsinin bir araç olduğunu düşünüyorum, amaç okuduğunu anlaması benim için, ne okuduğunu anlaması, ıı okurken not alma mesela, bakıyorum ya da önemli gördüğü yerlerin altına çizme, bunlar çok sonradan kazanılacak beceriler, yani bana göre ilk etapta okumanın amacından, okuma stratejileri derken biz amacından sapıyoruz, bana sorarsanız okumanın hızı da önemli değil, sözlükten yararlanma da önemli değil, sesli sessiz okumanın ayrıntıları da kendi kendine öğrenilebilir, bana sorarsanız öğrenilmesi öğretilmesi gereken burada ne yazdığını çocuğa sormak, okuma stratejisi, bir tek benim için anlamadır, okumak (Öğretmen 38)

Öğretmen 37, anlayarak okuma konusunda genel olarak sorun yaşadığını, bunun da problem çözmeyi olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu güçlüğün üstesinden öğrencilerin okuduğu metni bölümlere ayırarak, asıl anlatılmak istenilen düşüncenin üzerine yoğunlaşmalarını sağlayarak geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 37 hızlı okuma yerine anlamlı okumanın üzerinde durmanın öneminden bahsetmiştir. Ayrıca, okuma ile ilgili sorunların diğer dersleri de etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmen 38 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için okuma çalışmalarında esas amacın okuduğunu

anlamak olduğunu, diğer becerilerin zamanla kazanılacağını ifade etmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin açıklamaları öğrencilerine okuduklarını anlamalarına olanak sağlamak amacıyla çaba sarf ettiklerine işaret etmektedir.

Bazı öğretmenler ise okuma sonrası stratejisi olarak öğrencilerden okuduklarını analiz etmelerini ve özetini çıkarmalarını istediklerini belirtmişlerdir:

okuduklarını kısaca özetlemelerini istiyoruz onlardan (Öğretmen 12)

daha sonradan okuduğunu özetleme ile devam ediyoruz (Öğretmen 20)

daha sonrada okuduklarını özet şeklinde çıkartıp özeti okuma yaptırıyorum bu şekilde (Öğretmen 23)

okuduğumuz hikâyeleri mutlaka sonunda analizlerini yapıyoruz, yani nasıl diyeyim bu matbaa halinde, böyle bir program, şey var, bir kitabın işte yazarından tut konusuna temasına kahramanlarına kadar her şeyini, onları okuyoruz ve özetliyoruz mutlaka, yani kitap okunduktan sonra öyle kalmıyor, zaten bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum onun analizini yaptıktan sonra, eee, bütün sınıfa anlatıyor, eee, bir de okuduğumuz parçanın yazarlarını da merak ediyoruz onları da araştırıyoruz o zaman daha çok ilgileniyorlar, (Öğretmen 9)

Yukarıdaki öğretmenlerin tamamı okuma sonrası stratejilerine ilişkin özyeterlikleri konusunda açıklama yaparken özet çıkarma, analiz yapma uygulamalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Öğretmen 12 ve Öğretmen 20 okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için okuduklarını öğrencilerden özetlemelerini istediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen 23, öğrencilerine okuduklarının özetlerini çıkarttıktan sonra bu özetleri okumalarını istediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretmen 9 öğrencilerin okuduğu hikâyelerin yazarı, kahramanı ve teması gibi tüm özelliklerini dikkate alarak analizini yaptıklarını ve özetlediklerini belirtmiştir.

Özetlenecek olursa, görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin okuma stratejilerine ilişkin özyeterlikleri kapsamında yaptıkları açıklamalar öğretmenleri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birçok uygulama gerçekleştirdiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin özyeterliğe sahip olduklarına işaret etmektedir.

Okumayı Sevdirmeye İlişkin Özyeterlilik: Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin okumayı sevdirmeye ilişkin özyeterlilikleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, Öğretmen 27, okumayı sevdirmenin önemini ve diğer becerilere etkisini vurgulamıştır:

Geri planda duran öğrencilere daha fazla öncelik vermeye çalışıyorum ve cesaretlendirme söz konusu burada, sonrasında okuma sevdirmeye, okumayı seven çocuk zaten eee okuma stratejisinde vurgu tonlama ıı okuduğunu anlama, okuduğundan ders çıkarma ile ilgili becerileri de artmış oluyor böylece, dolayısıyla eee fırsat eşitliği sağlamak gerekiyor en başta, (Öğretmen 27)

Öğretmen 27, okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencilerini önce cesaretlendirdiğini, sonrasında uyguladığı okumayı sevdirmeye etkinliklerinin oldukça etkili olduğunu, okumayı seven çocuğun vurgu ve tonlamasının daha geliştiğini, okuduğunu anlama ve okuduğundan ders çıkarma gibi becerilerinin arttığını belirtmiştir. Bu açıklamalara ek olarak bazı öğretmenler okumayı sevdirmek amacıyla çeşitli okuma stratejilerinden yararlandıklarını dile getirmişlerdir:

Okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için ıı çok sık fırsat sağladığımı düşünüyorum, birinci sınıfta tekerlemeleri öğretmek ya da şarkılarla okumayı sevdirmek, sözlükten yararlandırmak, atasözleri, deyimler, bu konularda okumayı sevdirmek için çok uğraşırım, ıı sınıf seviyesine göre değişir tabi, ama birinci sınıfta örnek olmaya çalışırım, düzgün okuma örnekleri yapmaya çalışırım, okumayı sevdirmek için, eee hoşlarına gidecek tekerlemeleri çok kullanırım ya da şarkıları, bu kadar (Öğretmen 4)

Öncelikle okumanın ilgi çekici bir hale gelmesini sağlıyorum, benim ilk yaptığım şey, çok güzel okumak isterim, onları, okuyup okumadıkları zaman sonucunda neler gelecek, ilgi çekici hale getiririm, önce okumanın güzel bir şey olduğunu, yanlış olan kelimelerinin doğruluğunu öğreneceklerini, kendilerinin çok güzel ifade edebileceklerini, bu sayede, okuma sayesinde işte kelime dağarcıklarının artacağını, yani, ilk başta bir dikkat çekici hale getiririm, ondan sonra okumanın sevdirmeye aşamasıyla, işte farklı farklı çalışmalar yapmaya çalışırım, mesela, eee bu, çizdirerek, renkli kalemlerle ilgi çekici hale getirmek, anahtar kelimelerin üzerine yoğunlaşmak gibi, okurken eee bilmediklerini önce sözlükten eee çıkarmalarını sağlıyorum, daha sonra artık okuya okuya onu cümlenin akışından çıkarmaları gerektiğini öğretirim zamanla tabi bu ilerleyen sınıflarda oluyor, ama ne kadar

oluyor eee bu stratejileri yani bizim bir yandan sıkıştırılan bir sistem var, işte şunu yapın, bunu yapın diye, bazen bu fırsatların çokta fazla yerine yani çokta fırsat bulamadığımı eee söylememde gerekir (Öğretmen 14)

Öğretmen 4, öğrencilerine çok fazla fırsat sağladığını söyleyerek, okumayı sevdirmek amacıyla öğrencilerine şarkılarla, tekerlemelerle, atasözleri, deyimler ve sözlükten yararlanma gibi etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Bunun yanında, düzgün okuma örnekleri yaparak okumayı sevdirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen 14 ise öğrencilerinin okuma parçasını güzel okuduklarında kelime dağarcıklarının gelişeceği, kendilerini daha güzel ifade edeceklerini belirterek ve renkli kalemlerle, anahtar kelimelerle, sözlükten yararlanma gibi etkinliklerle okumayı ilgi çekici hale getirdiğini belirtmekle birlikte; bu stratejileri uygulamada yeteri kadar fırsat bulamadığını söylemiştir. Bu bulgular birçok öğretmenin okumayı sevdirmeye ilişkin özyeterliğe sahip olduğuna işaret ederken; bir öğretmenin her ne kadar bazı uygulamaları gerçekleştirse de tam anlamıyla bu konuya ilişkin yeterli özyeterliğe sahip olmadığını göstermektedir.

Sınıf Dışı Destek: Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin okuma stratejilerini öğretmeye yönelik sınıf dışında destek sağladıklarına ilişkin ne ölçüde özyeterliğe sahip olduklarını açıklayan görüşlere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin okuma stratejilerini öğretmede ev desteğinden yararlandıklarını göstermektedir:

her akşam hikâye kitabı dağıtıyoruz, hikâye kitaplarıyla evde biraz daha bunu geliştirebiliyorlar (Öğretmen 8)

evde sürekli okuma, çalışma, e tabii ki bunu teşvik etme yöntemiyle, yönlendirme, çalışmalarla (Öğretmen 11)

Öğretmen 8, çocuklara evde okumaları için her gün hikâye kitabı dağıttığını ve bunun okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 11 ise öğrencilerini evde okuma yapmaları için olumlu bir biçimde yönlendirerek ve teşvik ederek okuma becerilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla desteklediğini belirtmiştir. Bu açıklamalara dayanarak, öğretmenlerin okuma stratejilerini öğretirken öğrencilerini ve ailelerini sınıf dışı destek almaları için yönlendirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Bazı öğretmenler okuma stratejilerinin öğretilmesi amacıyla öğrencilerinin velileri ile görüşmeler yaptıklarını ve evde okuma saati gerçekleştirmeleri için onları yönlendirdiklerini vurgulamışlardır:

Ben de size şunu söylüyorum, ben öğrencilerime, eee büyük bir ölçüde yani, okumaları yönünde her şeyi sunduğumu düşünüyorum, veli görüşmeleri yaptım, veli toplantıları yaptım, evde okuma saatleri ile ilgili ne yapabileceklerini anlattım, belli bir saat belirleyip herhangi bir gazete dergi ya da roman, istediği her şeyi okumalarını ama sadece herkesin o anda okumaları gerektiğini söyledim, çocukta, eee hani söyleyerek değil de gördüğünü yapar ya, o bakımdan gördüğünü yapsın, eee o alışkanlığı alsın, çünkü rol model oluşturması için hem öğretmen hem anne baba, ebeveynler, bu şekilde bir şey yaptım mesela bu yüzden eee fırsat sunduğumu düşünüyorum (Öğretmen 3)

Ailelerle bireysel olarak görüşerek okuma saatlerinin önemi, birlikte okuma saatleri düzenliyoruz (Öğretmen 13)

Yukarıdaki öğretmenler okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencilerinin velileriyle iş birliği içerisinde olduklarını, onlara evde okuma saatinin öneminden bahsettiklerini ve ortak bir okuma saati oluşturarak öğrencilerine büyük ölçüde fırsat sağladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Öğretmen 3 veli görüşmelerinde anne babalara evde okuma saatlerinde neler yapabileceklerini anlattığını söylemiştir. Bu doğrultuda, velilere istedikleri dergi, gazete, kitabı okuyabileceklerini, çocuklar okurken onların da okuma yapması gerektiğini anlattığını belirtmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 3, çocukların gördüklerini yaptığını, bu sebeple ebeveynlerin rol model olduklarını ve çocukları ile birlikte okumalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 13 veliler ile bireysel görüşmeler yaparak evde okuma saatinin önemini anlattığını ve böylece, velilerin evde okuma saati uygulaması gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmen 7 ise evde okuma yapmak ile ilgili bir proje yürüttüğünü belirtmiştir:

bu konuyla ilgili bir proje çalışmamız var, 21 gün, eee akşam saat 21'de 21 dakika kitap okudular çocuklar, buna yönelik bir çalışmamız olmuştu (Öğretmen 7)

Öğretmen 7, öğrencileri için bir proje geliştirdiğini ve bu proje kapsamında 21 gün boyunca saat 21.00’de öğrencilerin 21dakika kitap okuduklarını ifade etmiştir. Öğretmen 7’nin öğrencilerine okuma stratejilerini öğretirken veliler ile iş birliği yaptığını, böylece evde okuma saati uygulamaları düzenlenmesine fırsat sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu kategoriden elde edilen bulgular birçok öğretmenin okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için sınıf dışında da öğrencilerine destek olduklarına ilişkin özyeterliklerinin bulunduğuna işaret etmektedir.

Yazma Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik: Bulgular görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda; sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliklerinin “yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası” olmak üzere üç farklı alt kategoride açıkladığı görülmektedir.

Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yalnızca birkaçı yazma öncesinde uyguladıkları stratejiler kapsamında yazmadan önce kendisinin örnek verdiğini ifade etmiştir.

bir şiir yazıyorsak bir akrostiş yazıyorsak mesela bu aralar çok seviyorlar bunu akrostiş yazarken önce bir örnek gösteriyorum daha sonrasında kendilerinin yazmalarını istiyorum, (Öğretmen 32)

Öğretmen 32, şiir ve akrostiş yazdırırken öğrencilerine önce bir örnek gösterdiğini; daha sonra öğrencilerinden yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerinin akrostiş yazmayı çok sevdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları ise yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmadan önce öğrencilerine belli bir konu vererek düşündürdüklerini söylemişlerdir:

yaratıcı çalışmalarda ise, ıı yani yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için ise öğrencilere belirli bir durum verilip, o durumdan yola çıkarak bir kurgu yaratmalarını istiyoruz, bunun için çeşitli resimler kullanabiliyoruz veya çeşitli eee durumları sözlü veya yazılı yönergeler halinde veriyoruz onlar, ıı onları kendi hayal dünyalarına katıyorlar (Öğretmen 6)

yaratıcı yazma üzerine farklı bir cümle yazdırıp da, o, hakkında ne düşünüyorsa onu yazmasını istiyorum, az önce mutluluk nedir yazdım tahtaya, bunu bir kâğıda yazmalarını istedim şimdi o etkinliği yapıyoruz mesela (Öğretmen 8)

Öğretmen 6, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerine belirli bir konuyu resimler ya da yazılı sözlü yönergeler halinde verip konuya ilişkin; öğrencilerinden hayal dünyalarını da katarak bir kurgu oluşturmalarını istediğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ise yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında öğrencilerine bir cümle yazdırıp o konu hakkında düşüncelerini sağlayıp sonrasında bir kâğıda yazmalarını istediğini belirtmiştir.

Öğretmen 20 ise önce konu ile alakalı okuma çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir:

Konu ile alakalı okuma yaptıktan sonra, yine onunla ilgili bir yazma çalışması yapıyoruz, etkili olduğunu düşünüyorum zaten (Öğretmen 20)

Öğretmen 20, bir konuya ilişkin okuma yaptırdıktan sonra o konuyla ilgili herhangi bir yazı çalışması yaptırdığını belirterek bu uygulamanın etkili olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

Bunlardan farklı olarak Öğretmen 29, Öğrencilerine sorular sorarak konu üzerinde düşündürdüğünü belirtmiştir:

Yazma stratejileri daha çok işte metne göre farklı bir metin olsaydı, sen bu kahraman yerinde olsaydın ne yapardın diye bazen soru sorduğumuz oluyor, onlar üzerinde düşündürüyoruz empati kurmalarını sağlıyoruz, sonra yarım kalan bir metni tamamlama çalışması yapabiliyoruz, yazmada daha çok bunları yapıyoruz (Öğretmen, 29)

Öğretmen 29, öğrencilerine metin ile ilgili farklı sorular sorarak onların düşüncelerini sağladığını, empati kurdurduğunu, daha sonra yarım kalan bir metni tamamlama gibi yazma çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir.

Öğretmen 21 ise yazma çalışmasından önce taslak hazırlattığını söylemiştir;

taslak hazırlatıyorum mektup yazdırıyorum,

Öğretmen 21, öğrencilerinden bir taslak hazırlamalarını isteyerek sonrasında mektup yazdığını ifade etmiştir.

Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler yazma sırasında verilen bir metnin girişini ya da sonunu tamamlama etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir:

Metnin giriş ya da sonucunu tamamlıyorum öğrencilerime (Öğretmen 1)
sonunu değiştirmelerini istiyoruz, girişini nasıl yapardın diyoruz, bu şekilde (Öğretmen 30)
metnin mesela sonucunu, dediğim gibi tamamlama, hikâye yazma, işte hikaye yarım bırakıp bu hikayeyi tamamlama etkinlikleri yaptırıyoruz (Öğretmen 12)
Hikayenin bir yerinde kesip diğerini tamamlamayı, gerisini tamamlama gibi (Öğretmen 33)

Öğretmen 1, verdiği bir metnin girişini ya da sonunu öğrencilerine tamamlattığını belirtmiştir. Öğretmen 30 ise öğrencilerinden metnin sonunu değiştirmelerini istediğini, girişini nasıl yapardın gibi sorularla farklı bir giriş yazmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 12, yarım kalan bir hikâyenin sonucunu tamamlattığını, Öğretmen 33 ise hikâyeyi bir yerinde kesip geri kalan kısmını öğrencilerine tamamlattığını vurgulamışlardır.

Benzer şekilde, aşağıdaki öğretmenler metnin giriş ya da sonucunu tamamlama etkinlikleri yaptıklarını ve bu etkinliklerin öğrencilerin hayal güçlerini geliştirdiğini vurgulamışlardır:

Yazma stratejilerinde de en çok benim en çok sevdiğim ve kullandığım, hikâyeli, hikâye tamamlama veya işte sonu verilmiş bir hikâye o aşamaya nasıl gelmiş, bunu yazma, bunda da daha fazla hayal gücü ön plana çıkıyor (Öğretmen 37)

Yaratıcılıklarını geliştirmek için tamamlayıcı mesela eksik bırakılan bir metni kendi hayal güçlerine göre tamamlamalarını istiyorum zaman zaman (Öğretmen 23)

Öğretmen 37, öğrencilerinden bir hikâyeyi tamamlamalarını veya sonu verilmiş bir hikâyenin aşamalarını yazmalarını istediğini söyleyerek; bu durumun öğrencilerinin hayal güçlerini ön plana çıkardığını belirtmiştir. Öğretmen 23, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla eksik bırakılan bir metni hayal güçlerine göre tamamlamalarını istediğini vurgulamıştır. Bulgular yukarıdaki öğretmenlerin yazma stratejilerini öğretmede yaratıcı yazma çalışmaları ile verilen bir metnin giriş ya da sonuç bölümünü tamamlatma konusunda öğrencilerine fırsat sağladıkları düşündüklerini ve bu uygulamaları gerçekleştirme konusunda özyeterliğe sahip olduklarını vurguladıklarını göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak; öğretmenlerin birçoğu yazma stratejilerinin öğretiminde öğrencilerinden hikâye yazmalarını istediğini belirtmişlerdir:

Kendilerini ifade etmek için küçük hikâyeler metinler yazmalarını sağlıyoruz (Öğretmen 10)

Belirli kelimeler verip bu kelimelerden oluşan bir hikâye yazmalarını istiyoruz, (Öğretmen 12)

kelimeler vererek, sözcükler vererek, bunlardan küçük bir hikâye, eee bir sayfayı geçmeyecek şekilde (Öğretmen 19)

Öğretmen 10, öğrencilerine kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan küçük hikayeler veya metinler yazdırdığını belirtmiştir. Öğretmen 12 ve Öğretmen 19 ise öğrencilerine bazı kelimeler verip, bu kelimeleri içeren hikayeler yazmasını istediğini söylemiştir. Yazma stratejilerini öğretmeye yönelik özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler ise yazma stratejilerini öğretme kapsamında öğrencilerine kelimeler vererek hikâye yazdırmanın yanında; görseller veya çeşitli resimler kullanarak hikâye yazdırdıklarını belirtmişlerdir:

Biz sınıfımızda yazma konusunda çok etkin çalışmalar yapıyoruz, örneğin bu bir verilen kelimeler üzerinde hikâye yazma ya da verilen bir resim üzerinden hikâye yazma (Öğretmen 33)

eee birçok konuda çocuklar önce resim çiziyorlar, sonra onunla ilgili hikâye ya da masal yazıyorlar, türünü biz belirliyoruz, (Öğretmen 30)

sınıfta tahtaya kelimeler yazarak o kelimeleri daha çok hikayeleştirme, hikayeleştirdiklerini işte görselleştirip hikayeye dönüştürme, en son hikayeye dönüştürme şeklinde (Öğretmen 17)

Öğretmen 33, öğrencilerine yazma konusunda çok etkin çalışmalar yaptırdığını belirtmiş ve kelimeler vererek bu kelimeler üzerinden hikâye yazmalarını veya verilen bir resim üzerinden hikâye yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 17 ve Öğretmen 30 öğrencilerine kelimeler vererek önce görselleştirmelerini, daha sonra ise hikayeleştirmelerini istediğini vurgulamıştır. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 32 öğrencilerinden hikâye unsurlarını kullanarak hikâye yazmalarını istediğini ifade etmiştir:

hikaye oluşturma, şu an konularımızın içeriğinde de zaten hikaye unsurları var, onlarla ilgili hikaye oluşturma çalışmalarımız var, örnekleri ben sunuyorum kendilerinden yaratıcı farklı şeyler bekliyorum (Öğretmen 32)

Öğretmen 33, hikâye unsurlarını kullanarak öğrencilerinden hikâye oluşturmalarını istediğini, bunu yapmadan önce onlara örnekler verdiğini ve öğrencilerinden yaratıcı çalışmalar beklediğini belirtmiştir. Öğretmen 7 ise, aşağıda, öğrencilerine kısa paragraflar yazdırttığını ifade etmiştir:

Eee Türkçe dersinde konu veriyorum konu ile ilgili küçük kısa paragraflar yazdırıyorum (Öğretmen 7)

Öğretmen 7, Türkçe derslerinde öğrencilerine bir konu vererek bu konuya ilişkin kısa paragraflar yazmalarını istediğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerine kompozisyon yazdırdıklarını ifade etmişlerdir:

bunun dışında da ara sıra kompozisyon yazma etkinliğimiz oluyor (Öğretmen 1)
kompozisyon yazdırıyoruz belirli bir konu verip (Öğretmen 12)

Öğretmen 1, öğrencilerine ara sıra kompozisyon yazma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmen 12 ise belli bir konu vererek öğrencilerine kompozisyon yazdırdığını ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, aşağıdaki öğretmenler öğrencilerine mektup yazdırdıklarını ifade etmişlerdir:

bu sene mesela şey vardı etkinlik projelerimiz vardı, onla ilgili onlara mektup yazdırttık (Öğretmen 12)

Öğretmen 12, gerçekleştirdikleri bir proje kapsamında öğrencilerine mektup yazdırdığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise bakarak yazma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir:

tabii önce dikteyle başlıyoruz, daha sonra bakarak bir metinden bakarak yazma, (Öğretmen 23)

bakarak yazı yazmaları konusunda özen gösteriyoruz (Öğretmen 25)

Öğretmen 23, yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için önce dikte yaptırdığını; ardından bir metinden bakarak yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 25 ise öğrencilerinin bakarak yazmalarına önem verdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ise öğrencilerinden okuduklarını özetleyerek yazmalarını istediklerini belirtmişlerdir:

Özet yazmayı çok sık kullanıyorum, eee bunu yaparken de hem okuduğunu anlama hem de yazı biçimini gözden geçirmiş oluyorum (Öğretmen 1)

Yazmada da yine özet çıkarma mesela, bu sene özellikle Fen dersimiz, Sosyal dersimiz var dördüncü sınıfta, bunda önemli olan noktaların altlarını çizdiriyoruz, daha sonra bunları da özetlerini yazmalarını istiyoruz onlardan (Öğretmen 12)

Bazı Hayat Bilgisi konuların özetini çıkartarak yazmalarını sağladım (Öğretmen 16)

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin öğrencilerini özet yazmaları için teşvik ettiklerini düşündüklerini göstermektedir. Örneğin, Öğretmen 1, özet yazmayı çok sık kullandığını, böylece öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazı biçimini de gözden geçirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 12, Fen ve Sosyal derslerinde öğrencilerinden önemli gördükleri yerleri belirleyerek altını çizdirdiğini sonrasında okuduklarının bir özetini yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 16, öğrencilerine Hayat Bilgisi konularının özetini çıkarmalarını istediğini vurgulamıştır. Tüm bu açıklamalar öğretmenlerin yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için özet çıkarma uygulamaları yaptıklarını ve bu doğrultuda, yazma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterlik sahibi olduklarını düşündüklerine dikkati çekmektedir.

Aşağıdaki öğretmenler ise birinci sınıfı okuttukları için dikte çalışmalarının üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir:

Birinci sınıf olduğumuz için, hazır metinleri dikte ettim, dikte üzerinde durdum (Öğretmen 16)

Zaten biz harfler ile başladık, sonrasında hece, sözcük, cümle eee okumayı öğrendikten sonra da bol bol dikte çalışması yapıyoruz (Öğretmen 31)

Öğretmen 16, birinci sınıf oldukları için metinleri dikte ettiğini belirtmiştir. Öğretmen 31 ise sırasıyla önce harf, hece ve cümle okumayı öğrendikten sonra bol bol dikte çalışması yaptırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, aşağıdaki öğretmenler öğrencilerine yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için dikte uygulamaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir:

Eee sınıf içerisinde yeterli olmaya çalışıyoruz, ama ıı çok fazla yeterli olamayabiliriz çünkü süremiz kısıtlı, dikte çalışması, bol bol dikte çalışması yapıyoruz, (Öğretmen 5)

Yine yeterli ölçüde fırsat sağladığımı düşünüyorum, dikte çalışması yaptırıyoruz bol bol, (Öğretmen 36)

konular gereği yazılması gereken harf ya da metin ya da kelime gruplarında yeterince dikte yapmaya çalışıyoruz, ıı daha çok dikte yöntemini kullanmaya dikkat ediyoruz (Öğretmen 25)

Evde çocuklara genelde dikte çalışması yaptırıyorum (öğretmen 21)

Yukarıdaki öğretmenlerin tamamı öğrencilerine dikte çalışması yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Öğretmen 25, dikte çalışmasını yazılması gereken harf, kelime gruplarında veya metinlerde daha çok kullandığını belirtmiştir. Öğretmen 21 ise dikte çalışmasını genelde evde yaptırdığını ifade etmiştir. Öğretmen 36, yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencilerine yeterli ölçüde fırsat sağladığını belirterek bol bol dikte çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir. Bunlardan farklı olarak Öğretmen 5, dikte çalışması yaptırdığını fakat öğrencilerine yeterli ölçüde fırsat sağlayamadığını dile getirmiştir.

Yazma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu belirten bazı öğretmenler ise öğrencilerine şiir yazdırdıklarını ifade etmişlerdir:

Yazmada da eee önemli günlerde mesela, bir şiir, eee öğrenciler için çok önemli, onlara verdiğim bir şiir, öğretmenin vermiş olduğu görevi yerine getirmek adına çocukların o, yazmada da, hem güzel yazmayı hem öğretmenime götüreceğim hevesiyle bu tarz şeyleri yaptığı zaman o da yazmada da çok defa biz sınıf öğretmeni olduğumuz için çok fazla fırsat verdiğimizizi düşünüyoruz, bütün sınıf öğretmenleri öyle yaptığını düşünüyorum yani, çok fazla hatta o kadar fırsat tanıyoruz ki bazen yazmadan da sıkıldıklarını düşünüyorum (Öğretmen 3)

bir defterimiz var bizim, güzel yazı defterimiz, şiirlerimizi falan oraya yazıyoruz, bu şekilde de yazmayı kullanıyoruz (Öğretmen 22)

Öğretmen 22, öğrencilerinin şiirlerini güzel yazı defterlerine yazdığını ifade etmiştir. Öğretmen 3 ise öğrencilerinden önemli günlerde şiir yazmalarını istediğini belirtmiştir. Böylece, öğrencilerine verdiği bu görevin onları motive ederek daha güzel yazmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu durum, Öğretmen 3'ün yazı yazmayı öğrenciyi motive etmek amacıyla kullandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, yazma konusunda öğrencilerine çok fazla fırsat verdiğini düşündüğünü; hatta çok fazla fırsat verdikleri için öğrencilerin bazen yazmaktan sıkıldıklarını eklemiştir. Bu açıklama, Öğretmen 3'ün öğrencilerini motive ettiği düşüncesiyle çelişmektedir. Öğretmen 3, her ne kadar bu açıklamalar yoluyla yazma stratejilerini öğretmeye yönelik özyeterliğe sahip olduğunu vurgulasa da sınıf içinde gerçekleştirdiği uygulamaların düşündüğü kadar etkili olmadığına işaret etmektedir. Yukarıdaki bulgulara ek olarak; Öğretmen 32 ve Öğretmen 17, öğrencilerine şiir yazmanın yanında akrostiş yazdırdıklarını belirtmiştir:

akrostiş çok yazdırıyorum çocukların yaratıcı düşüncelerini sağlamak için (Öğretmen 17)

Öğretmen 17 ise akrostişi öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla kullandığını vurgulamıştır. Bu açıklamalar öğretmenlerin şiir ve akrostiş yazma konusunda öğrencilerine yeterli ölçüde fırsat sağladıklarına ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen 41 ise yazma stratejilerinin öğretiminde öğrencilerine anılarını yazdığını ve günlük tutmalarını istediğini ifade etmiştir:

yazmada da kendilerini ifade eden, yani günlük tutma olabiliyor, bir anı olabiliyor ya da geçmişte yaşanan herhangi bir olayı belli saatlerde onlara yazdırarak (Öğretmen 41)

Öğretmen 41, öğrencilerinin kendilerini yazarak ifade edebilmeleri için onlardan anılarını yazmalarını ve günlük tutmalarını istediğini belirtmiştir.

Bu açıklamalara ek olarak, bazı öğretmenler yazma stratejilerini, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve hayal güçlerini geliştirmek amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir:

Yazma stratejilerini zaten ben birinci sınıftan itibaren hep aynı şekilde, devam ediyorum, eee birinci olarak kelime ile, bir kelime verip onun hakkında bir şeyler yazmalarını istiyorum, yani kendisi yaratıcı yazı yazma olabilir, mektup olabilir, şiir olabilir, akrostiş çalışmaları olabilir ama ilk başta böyle başlıyorum yani kendi hayal güçleri neyse onlar için (Öğretmen 20)

Yazma için daha çok yaratıcı olarak yazmalarını sağlamak amacım, yani metinlerde ve şiir yazarken, metin yazarken, masal oluştururken, daha çok kendilerine özgü, kendi cümleleriyle yazmalarına olanak sağlamaya çalışıyorum, yaratıcı bir şekilde hayal güçlerine, daha çok, hayal güçlerini daha çok kullanarak yazmalarını hedefliyorum, kompozisyon yazıyoruz, paragraf yazıyoruz, hikâye oluşturuyoruz, bu gibi etkinliklerle geçiriyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 20, birinci sınıftan beri öğrencilerin hayal gücünü kullanabileceği yazma etkinliklerini kullandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerine kelime verip onun hakkında bir şeyler yazmalarını istediğini, mektup, şiir, akrostiş vb. gibi çalışmalar yaptırdığını söylemiştir. Öğretmen 28 ise öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla onların kendine özgü cümleler kurmalarını ve hayal güçlerini kullanarak yazmalarını hedeflediğini belirterek; onlardan şiir ve metinler yazmalarını, hikâye oluşturma gibi etkinlikler yaptırdığını vurgulamıştır. Yazma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğu yazma sırasında güzel yazmanın önemini vurgulamışlardır:

Yani güzel yazma konusunda örnek olmaya çalışıyorum (Öğretmen 13)
dikkat ettiğim tek nokta güzel, okunaklı, doğru bir şekilde yazmaları yönünde
(Öğretmen 19)
tabi okumanın güzel olması gerekiyor ki yazmada aynı şekilde güzel olsun
(Öğretmen 22)

Yukarıdaki öğretmenler öğrencilerinin güzel yazmaları konusunda çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 13, öğrencilere güzel yazma konusunda örnek olmaya çalıştığını, Öğretmen 19, öğrencilerinin en çok doğru, okunaklı ve güzel yazmalarına dikkat ettiğini belirtmiştir. Öğretmen 22 ise okuması güzel öğrencinin yazmasının da güzel olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, bazı öğretmenler öğrencilerin güzel yazmaları için çeşitli çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir:

düzgün güzel harf yazımı konusunda çalışmalar yaptık, metinler yazdık (Öğretmen 16)
bazen de yazılarını geliştirmeleri için ekstra metinler kısa kısa metinler verip, eee yazılarını daha düzgün bir biçimde yazabilmelerini, geliştirmelerini sağlamaya çalışıyoruz (Öğretmen 25)

onların daha güzel yazması için, yani yeterince etkinlik, fazla çalışmalar yapmayı, eee bunları uyguluyoruz (Öğretmen 18)

Öğretmen 16 ve Öğretmen 25, öğrencilerinin harfleri düzgün yazmaları için metinler yazdırdıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Öğretmen 18, öğrencilerinin daha güzel yazmalarını sağlamak amacıyla daha fazla etkinlik yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmen 17 ise öğrencilerinin güzel yazmaları için onlara şiir yazdırdığını ifade etmiştir:

Yazmada da, güzel yazı, önce güzel şiir yazma yapıyoruz mesela, ben dördüncü sınıfım, şiir yazdırırken özellikle, harflerin yönlerine dikkat ederek ve harflerin büyüklüklerine, yazı karakterlerine dikkat ediyorum (Öğretmen 17)

Öğretmen 17, öğrencilerinin güzel yazı yazmaları amacıyla yazdıkları şiirlerde harflerin yönlerine ve büyüklüklerine dikkat ettiğini ifade etmiştir. Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin büyük bir kısmının yazım kurallarının öğretiminde güzel yazı yazmayı öğretmeye ilişkin uygulamalar bakımından özyeterliğe sahip olduklarını düşündüklerine

dikkati çekmektedir. Bu açıklamalara ek olarak, görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu, öğrencilerinin yazı yazma becerilerini geliştirmeleri amacıyla yazı yazdırma sırasında noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ettiklerini ifade etmiştir:

noktalama işaretlerine dikkat ederek nasıl yazdıklarını kontrol ediyorum (Öğretmen 7)

arada dikte çalışması yaparken noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz (Öğretmen 5)
Yazma stratejileri konusunda dikte yaptırıyorum, noktalama işaretlerini özellikle anlamaları için, (Öğretmen 22)

bazılarında noktalama işaretlerini doğru kullanmalarını hedefliyoruz, bazılarında işte dil bilgisi kurallarına uygun olarak eee hikâye unsurlarını kullanmalarını istiyoruz (Öğretmen 30)

Eee özellikle imlada eee hata yapmamaları için yanlarında muhakkak işte imla kılavuzunun olmalarını sağlıyoruz (Öğretmen 10)

Yukarıdaki öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin yazılarında noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Örneğin, Öğretmen 5 ve Öğretmen 22, dikte çalışması sırasında noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini, Öğretmen 30 ise öğrencilerin yazdıkları yazılarda noktalama işaretlerini doğru kullanmayı hedeflediğini, bunun için dil bilgisi kurallarına uygun olarak hikâye unsurlarını kullanmalarını istediğini ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 10, öğrencilerinin hatasız yazmaları amacıyla yanlarında imla kılavuzu olmasını istediğini belirtmiştir. Yukarıdaki açıklamalar, öğretmenlerin yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek amacıyla öğrencilerine noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları için uygun ortam oluşturduklarını vurgulamaktadır. Bu açıklamaların aksine, bazı öğretmenler ise yazım kurallarının çok önemli olmadığını; önemli olanın çocuğun kendini rahat hissederek yazması olduğunu belirtmişlerdir:

yazma stratejilerinde ilk başlarda çok, özellikle, eee noktalama ve yazım kurallarıyla ilgili, çok fazla zorlayıcı olmamaya çalışıyorum, çünkü çok aşırı bir şekilde bu noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla ilgili baskıcı olduğunuz zaman, çocuğun, o kendini ifade ederken, onlara çok takıldığını gözlemledim, dolayısıyla ilk başlarda, 11 alt sınıflarda özellikle, daha serbest olmaları açısından, eee o yanlışlarına da arada göz yumabiliyoruz, sonrasında devam eden zaman içinde bunları zaten gidermiş oluyoruz ama kendini ifade konusunda da onların bir serbestlik kazanması için bunların çok ön plana çıkarılmaması gerektiğini düşünüyorum, eee temel bir takım

şeylerin dışında yalnız bu, yani işte büyük harflerin kullanışı, noktanın kullanılışı, çok basit olan noktalama işaretlerinden bahsetmiyorum, yani çok daha karmaşık olan noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla ilgili biraz daha toleranslı davranmak gerekiyor (Öğretmen 27)

mesela harflerin nasıl yazdığının çokta bir önemi yok, yani dokuzu ters yazmış ya da y'yi ters yazmış çocuğa hiçbir faydası olan bir şey değil, yani bunlara genel olarak bir takılıyoruz ama hani eğitim sistemimizin içinde maalesef böyle bir takıntı var, yani y'yi öylede yazarsa y böylede yazarsa y, fark etmiyor aynı y, önemli olan çocuğun kendisini nasıl rahat hissederek yazdığı (Öğretmen 37)

Öğretmen 27, büyük harflerin yazımı ve nokta gibi temel yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin dışında öğrenciyi zorlamanın onların kendilerini ifade etmelerini olumsuz etkilediğini ve bu sebeple öğrencilerine bu konuda serbestlik tanıdığını belirtmiştir. Öğretmen 37 ise harflerin yazılışını çok önemsememek gerektiğini, önemli olanın çocuğun kendisini rahat hissederek yazması olduğunu vurgulamıştır. Bu açıklamalar yukarıdaki öğretmenlerin öğrencilerinin yazı yazarken kendilerini ifade etmesine daha önem verdiklerine dikkati çekmektedir. Bunu destekler biçimde, bazı öğretmenler sorulan sorulara tek kelimelik cevap istemediğini belirtmişlerdir:

sorulara tek kelimelik asla cevap vermelerini istemem, yazarken soru ne sorulduysa istenileni tam bir cümle olarak yazmalarını teşvik ederim, ve kurum türüne önem veririm, örneğin bir soru sorayım “Ali nereye gitti?” “Okula” Hayır “Ali okula gitti” Bunu yazacak, söyleyecek, yazacak, bütün olarak yazmasına önem veririm (Öğretmen 11)

5N1K soruları çok önemli burada da yani çocuk, anlamlı cümleler kurma, Türkçeyi de doğru kullanabilmesi için, işte eee verilen eee soruya cevap verirken de sadece tek kelimelik iki kelimelik kısa cevaplar değil de işte kim, nerede, nasıl, ne zaman gibi, işte o 5N1K sorularını da cevaplayabileceği, içinde barındıran cümleler kurmasına ben dikkat ediyorum, bunlar üzerinde duruyoruz (Öğretmen 37)

Öğretmen 11, öğrencilerin yazma sırasında cevapladıkları sorulara tek kelimelik cevaplar yerine cevabı tam bir cümle olarak yazmalarını istediğini ifade etmiştir. Öğretmen 37 ise benzer şekilde, 5N1K sorularının öğrencilerinin cümle kurabilmesi açısından önemli olduğunu, bu sebeple tek kelimelik kısa cevaplar yerine cümleler kurarak cevap vermesine dikkat ettiğini belirtmiştir.

Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yalnızca biri yazma sonrasında uyguladıkları stratejiler kapsamında öğrencilerin hatalarını kendilerinin fark etmelerini sağladığını belirtmiştir.

Şöyle yapıyoruz, okuduğumuz kitaplarla ilgili bütün düşüncelerini kendileri yazıyorlar, ben söylemiyorum, onlar yazıyorlar, sonra da o yazıları onlardan okumalarını istiyorum, yaptıkları hataları eee görüyorlar (Öğretmen 9)

Öğretmen 9, öğrencilerinin okuttukları kitap ile ilgili kendi düşüncelerini yazdıklarını, daha sonra yazdıklarını sınıfa okuduklarını belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin yaptıkları hataları fark etmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 2, aşağıda yazma konusunda tahtaya kaldırdığını ve eksikleri olan öğrencilere tekrar okuyup yazmalarını istediğini ifade etmiştir:

Sık sık tahtaya kaldırıyorum yazmada, eksikleri hataları olan yerlerde tekrar defalarca aynı şeyi tekrarlayarak okutarak yazdırarak onu pekiştirmesini sağlıyorum, bu benim tekniğim yani (Öğretmen 2)

Öğretmen 2, yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için öğrencileri sık sık tahtaya kaldırarak yazma çalışmalarını yaptırdığını ve öğrencilerinin yazmaya ilişkin eksikleri olduğunda aynı şeyi birçok kez tekrarlamalarını sağlayarak pekiştirdiğini belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak Öğretmen 26, öğrencilerin hatalı yazdığı yerleri yazma sonrası değiştirmesini istediğini ifade etmiştir:

yazısı iyi olan öğrenci, özgüveni artıyor, bunu sağlamak için yaptığımız en etkili yöntemlerden biri eksiklerini giderip doğru harfleri kenara yazarak o şekilde değiştirmesini istiyorum (Öğretmen 26)

Öğretmen 26 ise yazısı iyi olan öğrencinin özgüveninin yüksek olduğunu vurgulayarak; bu sebeple harflerin doğru yazılışını yazarak öğrencilerinden kendi yazdıklarını düzeltmesini ve eksiklerini gidermesini istediğini söylemiştir.

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin çoğunun yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmede öğrencilerine yeterli ölçüde fırsat sağladıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Bulgular, birçok öğretmenin stratejilerini öğretmeye ilişkin uygulamaları bakımından özyeterliğe sahip olduğuna işaret ederken; yalnız bir öğretmenin uygulamalar yaptırma dahi bu konuda yeterli fırsat sağlayamadığını düşündüğüne dikkati çekmektedir. Bununla birlikte açıklamalar, görüşmelere katılan bazı öğretmenlerin yazım kurallarının önemini vurgularken; bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin hissederek yazmalarının yazım kurallarından daha önemli olduğunu belirttiklerini göstermektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin yazım kurallarının önemi konusunda çelişkili görüşlere sahip olduklarına işaret etmektedir.

4.2.2. Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmede Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik

Görüşmeler sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini öğretmede karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi konusundaki özyeterliklerinin okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik ve yazma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik olmak üzere iki kategoride açıklandığını göstermektedir.

Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik: Bulgular, görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterliğe sahip olduklarını açıkça vurguladıklarına dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, görüşmelere katılan öğretmenlerin diğer yarısı okuma güçlüğü çeken öğrenciler için kullanılan yöntem ve teknikleri uygulama konusunda özyeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak, görüşmeye katılan öğretmenlerin 3'ü okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince fırsat sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterliklerini Okuma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi ile Okuma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere ilişkin Özyeterlik olmak üzere iki ayrı alt kategoride açıkladıkları görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi: Görüşmelerden elde edilen bulgular bazı öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerinin sebeplerine dikkati çektiklerini göstermektedir:

Okuma güçlüğü çekmenin çok sebepleri var, birden fazla sebebi var, birinci sınıfta zaten bir çocuk aşağı yukarı kasım ayına gelindiğinde okuma güçlüğü çekip çekmeyeceğini belli eder, belli ettiğinde araştırmaya başlarım, fiziksel nedenler mi, zihinsel nedenler mi? Bunları araştırmaya başlarım, çözebileceğim konular, eğer benim yapabileceğim çözebileceğim konular varsa, değişik okuma stratejileri ile çocukları, bireysel olarak ilgilenerek hızını arttırmaya çalışırım, benim çözemeyeceğim, mesela bir öğrencim vardı benim, ee beş harfi söyleyemiyordu, benim çözemeyeceğim bir durum olduğunda aile ile konuşarak bireysel olarak ilgilenilen yerlere yönlendirmeye çalışırım ve gerçekten bunların faydalı olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 11)

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimizle, şimdi RAM'dan bir şeyi var mı? ııı tanısı var mı? Çocuğun ne şekilde bir okuma güçlüğü var? Ona bakmak gerekiyor, bazıları okumak istemediği için, ııı yetersiz okuma yapıyor, dördüncü sınıfta hala kekeleyerek okuyan, pardon kekeleyerek değil, heceleyerek okuyan öğrencimiz var, çünkü okuma yapmak istemiyordu, bir tanesiyle çok sıkıntı yaşamıştık o şekilde, ııı okuma güçlüğü çeken öğrenci disleksi mi? Ona bir bakmak gerekiyor, orada rehberlik servisinden zaten yardım alıyoruz, o şekilde ilerliyoruz (Öğretmen 40)

Evet, onlar için eee genellikle ilk kez yapacağımız çalışma ne durumda oldukları, yani bu çocuk nerede zorlanıyor, yani birçok farklı şekilde meydana gelebilir, eee örneğin çocuk sesleri doğru mu okuyor veya eee dizeyi takip edebiliyor mu, edemiyor mu göz hareketleri, bazen öğrencilerde sorun oluyor, ne durumda olduğunu tespit ediyoruz (Öğretmen 6)

Yukarıdaki öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar okuma güçlüğü ortadan kaldırmada bu güçlüğü sebeplerine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıntılı açıklandığında, Öğretmen 11 okuma güçlüğü çekmenin birçok sebebi olduğunu ve öğrencinin okuma güçlüğü yaşayıp yaşamadığının birinci sınıfta fark edildiğini söylemiştir. Ayrıca, okuma güçlüğü'nün hangi sebepten kaynaklandığının tespit edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, eğer okuma güçlüğü'nü gidermede kendisinin yapabileceği bir şey var ise bireysel olarak ilgilendiğini; bununla birlikte, kendisinin çözemeyeceği bir sorun ise o zaman aile ile iletişim kurarak gerekli yerlere yönlendirme yapılmasının önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 40, okuma güçlüğü'nün sebebini öğrenmeyi vurgulamaktadır. Bu kapsamda, okuma güçlüğü çeken öğrenci Rehberlik Araştırma Merkezin'den (RAM) tanısının olup olmadığının incelenmesi ve öğrencinin disleksi olup

olmadığının bilinmesi gerektiğini belirtmekle birlikte, gerekli durumlarda rehberlik servisinden yardım aldığını vurgulamıştır. Öğretmen 6 ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olduğunu onaylayarak, okuma güçlüğüünün öğrencinin sesleri doğru çıkarıp çıkaramadığı veya okuduğu düzeyi takip edip edemediği gibi farklı şekillerde meydana gelebileceğini belirtmiş ve okuma sırasında nerede zorlandığının belirlenmesi gerektiğine dikkati çekmiştir. Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduklarını düşündüklerine işaret etmektedir.

Öğretmen 20, sınıfında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) ve İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) katılan öğrencilerinin olduğunu söylemiştir:

Şimdi benim iki tane BEP'li öğrencim var, bunlardan bir tanesini geçen yıl İYEP'li öğrenciler ile birlikte aldım, okuma yazma çalışmasını tam olarak tamamladı, şu anda hemen hemen sınıfın son gelen öğrencilerinden daha iyi durumda, onunla ilgili destek oluyorum zaten, bir tane öğrencim de yine aynı şekilde, BEP'li öğrencimiz var, onda hem fiziksel olarak da problemler var, ondan biraz bir yol alamadım, yine aynı şekilde, bu yıl ekstradan devam ediyoruz, şu anda zaten onu okumaya hazırlamaya çalışıyorum, diğerlerinde zaten sorun yok (Öğretmen 20)

Öğretmen 20, sınıfında BEP ve İYEP'li öğrencilerin bulunduğunu, bu öğrencilerin okuma güçlüğü çektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda onlara destek olduğunu bu öğrencilerin çoğu ile okuma konusunda aşama kaydettiğine dikkati çekmiştir. Öğretmen 19 ise sınıfında okuma güçlüğü çeken otistik tanıli kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu söylemiştir.

Sadece bir tane destek eğitim alan kaynaştırma eğitimi alan bir öğrencim var o da otistik tanıli, o okuma yazma sürecini tam anlamıyla başaramadı, eee onunla destek çalışmalarım devam ediyor, (Öğretmen 19)

Öğretmen 19, sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisinin otistik tanıli olduğunu ve destek eğitim aldığını belirtmiştir. Bununla beraber, öğrencinin henüz okuyup yazamamakla birlikte okuma güçlüğüünün giderilmesi için çeşitli çalışmalara devam ettiğini vurgulamıştır. Aşağıdaki öğretmenler ise dil konuşma problemi, yabancı uyruklu olma gibi sebeplerden dolayı okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir:

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerim var dil ve konuşma problemi olan öğrencilerim var, onlarla ilgili şöyle bir strateji izliyoruz, rehberlik öğretmenimiz hem rehabilitasyon merkezindeki arkadaşlar iş birliği halinde onlarla ilgilenip elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz, onların okumasını sağlamak için (Öğretmen 18)

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimize yeterince destek oluyor muyuz? Sınıf ortamında her zaman çok kolay değil, ama onlarla ıı ekstra çalışma yapmak zorunda kalıyoruz, ders dışı saatlerde, onların çok pratik yamaya ihtiyacı oluyor her sınıf seviyesinde, okuma güçlüğü çekmelerinin bir sebebi de çok dikkatlerini çeken, ilgilerini çeken okuyacak şeyleri henüz keşfetmemiş olmaları oluyor çoğu zaman, çünkü onlar ailelerin beklentisiyle hep dayatılan şeyleri okumak zorunda kalıyorlar, hâlbuki bence çocuğun okuma alışkanlığının gelişmesi için önce neyi sevdiğini, ne tür okuma içeriklerinden hoşlandığını keşfetmesi lazım, bunun için de fırsat sunulması lazım çocuğa, belki karikatür seviyor belki takvim yaprağı okuyacak belki bilim dergisi okuyacak, belki çizgi roman sevecek, ben bunların hepsine varım yani her biri okuma zevki ya da okuma alışkanlığı demektir benim için, hangisini isterse onu okuyabilir (Öğretmen 4)

Öğretmen 18, sınıfında okuma güçlüğü çeken, öğrencilerinin olduğunu, bu güçlüğün dil ve konuşma bozukluğundan kaynaklandığını belirterek; bu öğrencilerin okuma güçlüğlerinin giderilmesi için rehber öğretmen ve rehabilitasyon merkezinde çalışan uzmanlar ile iş birliği yaptıklarını vurgulayarak, öğrencileri için elinden geleni yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bunlardan farklı olarak Öğretmen 4 ise okuma, güçlüğü çeken öğrencilerine sınıf ortamında yeterince destek olamadığını ifade etmiş ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması için hangi tür yazıları okumaktan hoşlandığını keşfetmeleri gerektiğini belirterek; okuma güçlüğünün sebeplerinden birinin ilgilerini çeken okuma materyallerini henüz keşfedememiş olmaları şeklinde açıklamıştır.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birçoğu farklı sebeplerden dolayı okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Sadece bir öğretmen okuma güçlüğü çeken öğrencilerine sınıf ortamında yeterince destek olamadığını ifade etmiştir.

Okuma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere ilişkin Özyeterlik: Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olmak amacıyla uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterlikleri incelenmiştir. Bulgular, birçok öğretmenin okuma güçlüğü çeken öğrencilerini birebir çalıştırdıklarını göstermektedir:

Evet, birebir yanıma alıyorum, yanımda okutmaya çalışıyorum, eee beraber, işte takıldığı yerlerde destek olarak okuma yazma öğretmeye çalışıyoruz yani (Öğretmen 7)

Yani sınıf seviyesi çok iyi ise ve bu, okuma güçlüğü olan bir çocuk sınıfımıza gelmişti, biraz sıkıntı yaşıyor, ama öbür çocuklarla da ne bileyim, diğer çocuklar farklı etkinlikler yaparken yanıma çağırıyorum, onunla bire bir, eee okuma ya da yazma çalışmalarıyla devam ediyoruz (Öğretmen 15)

Kesinlikle öyle, eee düşünüyorum, çünkü bizler sınıf öğretmenleri diğer hani branş öğretmenleri gibi değiliz, yani öğrenmeden geçmek istemeyiz, yani geride arkamızda kimseyi bırakmak istemeyiz, herkes bir seviyeye gelsin isteriz, o yüzden eee okuma güçlüğü çeken öğrencilerimizle kendi zamanımızdan ödün vererek, kendi zamanımızdan çalarak birebir çok defa öğrenci çalıştırdığımı bilirim, kesinlikle, sınıf öğretmenin öyle bir özelliği var. (Öğretmen 3)

Yukarıdaki öğretmenler, okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bu güçlükleri gidermeleri için birebir çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 7, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri birebir yanına alarak okuma çalışmaları yaptırdığını, takıldığı yerleri beraber okuduklarını belirtmiştir. Öğretmen 15, sınıfında diğer öğrenciler verilen bir etkinliği yaparken okuma güçlüğü çeken öğrencisi ile bire bir okuma çalışması yaptığını açıklamıştır. Öğretmen 3 ise öğrencilerine destek olduğunu belirtmiş ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerini kendi zamanından ödün vererek birçok kez birebir çalıştırdığını ifade etmiştir.

Bulgular, birçok öğretmenin öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde okuma tekrarı yaptıklarını göstermektedir:

Evet kesinlikle düşünüyorum, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özellikle birinci sınıftan itibaren eee ikinci sınıfın sonuna gelindiğinde okuma güçlüğünün ortadan kaldırılması için bu öğrencilerin daha da cesaretlendirilmesi bol bol okuması ama ben burada eee velilere de mesela tavsiye olarak sundum aynı metnin birkaç defa okunmasının sağlanması aynı metni birkaç defa okuduktan sonra çocuğun biraz daha hani seri okumaya başladığını kendine olan cesaretinin geldiğini ve okumaya karşı daha istekli olduğunu görüyorum, yani eee hani bol oku farklı farklı okudan çok eee bazı metinlerin eee bu dönemde tekrar edilerek o göz sıçramalarının da sağlanması gerekiyor (Öğretmen 27)

bireysel çalışma yapıyoruz bol bol okuma çalışması yapıyoruz, yeterli olduğumu düşünüyorum bu konuda (Öğretmen 36)

önceden evde o konuyu hazırlanıp gelebilirler, mesela işte Türkçeden diyelim o gün ne okuyacaksak parçayı önceden evde birkaç kez okuyup ondan sonra sınıfta okurlarsa okumada sıkıntı yaşanmıyor ama ilk defa okurlarsa bazen bir iki öğrencide sıkıntı çekebiliyoruz, onuda daha dikkatli okumalarını istiyoruz veya işte evde bol bol okuma çalışması yaparak, ya da işte teneffüslerde uzun teneffüs veya öğlen aralarında bazen diyorum ki en azından on dakikanızı ne yapabilirsiniz? Okuyabilirsiniz, evde ailesiyle birlikte okuma saatleri eee düzenlemelerini istiyorum, mesela bunda okuma isteği biraz daha arttıkça hızı da gelişecektir mutlaka (Öğretmen 12)

Öğretmen 27, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine kesinlikle destek olduğunu düşündüğünü söylemiş ve öğrencilerini cesaretlendirilerek bol bol okuma yapmalarını sağladığını böylece okuma becerilerinin kazandırılmasında gerekli olan göz sıçramalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 36, benzer şekilde, okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel çalışmanın yanında bol bol okuma çalışması yaptıklarını vurgulayarak bu konuda kendisini yeterli gördüğünü dile getirmiştir. Öğretmen 12 ise okuma güçlüklerinin giderilmesinde okuma tekrarının önemini vurgulayarak; bu öğrencilerin ertesi gün okulda işlenecek olan metni evlerinde bir gün önceden okuyarak gelmeleri gerektiğini, böylelikle daha az sıkıntı yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin her fırsatta okuma çalışmaları

yapmalarının ve aile desteğinin önemine dikkati çekmiştir. Benzer şekilde, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olduğunu düşünen öğretmenlerin birçoğu okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile iletişime geçtiklerini ve onların desteğini aldıklarını belirtmişlerdir:

Birebirde de evde yoğun olarak sesli okuma yapması gerektiğini hem annesiyle hem kendisiyle konuşuyoruz (Öğretmen 30)

O kişilerin aileleriyle daha çok görüşüyorum, tabii ki sesli okuma yapmalarını, ailesine sesli okuma yapmasını ya da ayna karşısına geçip birkaç cümleyi sürekli tekrar etmesini istiyorum, hani bir kere okuduktan sonra sesli bir şekilde tekrar ediyorlar, bunu da o şekilde biraz daha, hecelemelerini azaltmaları için kullanıyorum (Öğretmen 29)

Evet, okuma güçlüğü çeken öğrencim var, bunlarla da öğrenci velisiyle de bire bir görüşüp ona göre evde ödevlendirip, okulda kontrol edip bu şekilde sorunu aşmaya çalışıyoruz (Öğretmen 21)

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimle de tabii ki artık eee çalışmalar aileleriyle birlikte iletişim kurarak eee fazladan destek eğitim almalarını sağlayarak yardımcı olmaya çalışıyorum (Öğretmen 13)

Aile ile birlikte yeteri kadar destek sağladığımı düşünüyorum tabii, bu sadece okul içerisinde olan bir şey değil, ailenin de bu konuda çok destek olması gerektiğini düşünüyorum, aile ile birlikte hareket ettiğimizde daha kolay, okuma güçlüğü çeken öğrencilerimize daha kolay ulaştığımızı düşünüyorum (Öğretmen 28)

Öğretmen 30, Öğretmen 29, Öğretmen 21 ve Öğretmen 13 evde sık sık sesli okuma yapılması gerektiğini ve bu konuda öğrencilerinin velileri ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen 28, okuma güçlüğü çeken öğrencileri aileleri ile destekleyerek onlara yeterince destek sağladığını belirtmekle birlikte; sadece okulda verilen desteğin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Aşağıdaki öğretmenler ise okuma güçlüğü çeken öğrencilere yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir:

Hayır, düşünmüyorum çünkü otuz iki kişilik sınıfta okuma güçlüğü çeken bir sürü çocuk var, o çocuklara yeterince destek olabileceğimi düşünmüyorum, çünkü otuz iki kişilik sınıfta dört kişinin de okuma güçlüğü çekiyorsa hani, diğer çocukları bırakmak onları almak, yani onlar içinde ekstra zaman yaratmak gerekiyor ancak aile

ile birlikte eee bir şeyler yaparsak bu zamanı yaratabiliriz ama diğer türlü yapamıyorum şu an (Öğretmen 24)

Maalesef ama şöyle bir şey var sonuçta okuma güçlüğü çektiği için onlara ekstra okuma becerilerini geliştirecek hikâye okumaları ya da kısa metin okumalarını eee vermeye çalışıyoruz bu da bireysel olarak çok mümkün gözüküyor birkaç ufak tefek ön hatırlatma yapmanın dışında yeterince zaman ayıramıyoruz ama aileleri bilgilendirerek onların da evde aynı bizim gösterdiğimiz çalışmalar doğrultusunda çalışmalarını yapmalarını sağlayarak ıı en azından okuma güçlüğünü daha kısa zamanda aşmalarını sağlamaya çalışıyoruz (Öğretmen 25)

Öğretmen 24, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olamadığını, sınıf içerisinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenmesi için fazladan zamana ihtiyacı olduğunu ifade etmiş ve ancak aile ile birlikte bir şeylerin yapılabileceğini bu şekilde zaman yaratılabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 25, okuma güçlüğü çeken öğrencilere çaba gösterse de yeterince zaman ayıramadığını ve destek olamadığını belirtmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yeterince zaman ayırmak için öğretmenlerin farklı çözüm önerileri aradıkları görülmektedir. Örneğin, bazı öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri ile etütlerde ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Evet sınıfımda şu an üç tane öğrenci var, hala daha heceleme geçememiş durumdadır, onlarla etüt saatlerinde ekstra çalışarak ve işte Osman Abalı'nın kitaplarını önererek, sık sık ıı takip ediyorum bunları yani (Öğretmen 32)

Okuma güçlüğü çeken öğrencim var mı? Evet var, eee destek oluyoruz, şöyle ki sınıf ortamındaki desteği geçtim artık çünkü ikinci sınıftalar ama bireysel etütlerde, işte yanınıza alarak ya da işte heyecanlanmamasını sağlayarak destek olmaya çalışıyorum (Öğretmen 33)

Tabi ki yeterince destek oluyorum ama bu sadece benimle olacak bir şey değil yani bu konuda ailelerin de çok destek olması gerekiyor yani biz özellikle etütler bu okuldaki etütler bizim için çok önemli bir zaman dilimi, etütlerde bunun için birebir çalışabiliyoruz ama ailenin de bu zincirin bir parçası olduğunu unutmaması gerekiyor aile çok önemsemediği zaman maalesef hep eksik kalıyor, (Öğretmen 34)

Yukarıdaki öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri ile etüt saatlerinde çalıştıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen 34, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduğunu, öğrencileri etütlerde birebir çalıştırabildiğini ifade etmiş fakat ailenin bu konudaki desteğinin önemine de değinmiştir. Bu açıklamalara ek olarak, bazı öğretmenler ise bu öğrenciler ile diğer derslerde ilgilendiklerini söylemişlerdir:

Eee ders içinde işte yine dediğim gibi serbest etkinlikler, resim ya da müzik dersinde yanıma alarak okumalarını sağlıyoruz, onun dışında bir şey yapamıyorum (Öğretmen 5)

Evet, okuma güçlüğü çeken ve evde destek görmeyen öğrencileri teneffüste, görsel sanatlar, beden eğitimi derslerinde yanıma çağırıp masada sürekli onlarla okuttum, teneffüslerde, öğlen arasının bir kısmında yine, onunla okuma yaptık, çocuğun sıkılacağı dönemde yapılıyor bu ama elimden geldiği kadar yapmak zorundaydım, çünkü diğer arkadaşları oyun oynarken, resim yaparken o okumak istemiyor, böyle bir şey oluyor, buna rağmen yine de yaptık ve okumaya geçmeleri için elimden geleni yaptım (Öğretmen 16)

Öğretmen 5, serbest etkinlikler, resim, müzik gibi diğer derslerde okuma güçlüğü çeken öğrencileri yanına alarak onların okumalarına destek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 16 ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerini görsel sanatlar, beden eğitimi gibi derslerde veya teneffüslerde ve öğle arasında yanına çağırıp okuma çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Öğretmen 36 okuma güçlüğü çeken öğrencilerine bireysel ve grup çalışması yaptırarak destek olduğunu ifade etmiştir.

Evet düşünüyorum, genelde grup çalışması yaptığımızda ııı onda daha destek olacak, yüreklendirecek arkadaşlarının grubunun içine alıyorum onu ve bireysel çalışma yapıyoruz bol bol okuma çalışması yapıyoruz, yeterli olduğumu düşünüyorum bu konuda (Öğretmen 36)

Öğretmen 36, okuma güçlüğü çeken öğrencilerini onları destekleyecek, yüreklendirecek arkadaşlarının olduğu grup çalışmaları içerisine almaya dikkat ettiğini belirtmiş, bunun yanı sıra öğrencileriyle bireysel olarak da bol bol okuma çalışmaları yaptığını vurgulayarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduğunu

düşündüğünü ifade etmiştir. Bu açıklamalardan farklı olarak, Öğretmen 8 okuma güçlüğü çeken bir öğrencisine birebir çalışma yerine sesli okuma gibi daha farklı çalışmalar yaptırdığını belirtmiştir:

Bunu konuda birebir çalışmadığımı düşünüyorum, sadece eve ödev olarak veriyorum, yani ama evde okuduklarında mutlaka, şimdi mesela okuma güçlüğü olan bir öğrencim var, ona, iki günde bir en azından sesli bir şekilde okutup da değerlendirmeye alıyorum, diğer günlerde şöyle yapıyorum, bir eee, çalışkan bir öğrenciyi, onu görevlendiriyorum, o okutuyor onu o şekilde, ilerlemesi için yardımcı oluyoruz (Öğretmen 8)

Öğretmen 8, okuma güçlüğü çeken öğrencileri ile bire bir çalışmadığını bunun yerine eve ödev olarak okuma çalışmaları verdiğini, sesli okuma yaptırdığını ve bunu değerlendirdiğini, bazen de çalışkan bir öğrenciyi görevlendirerek arkadaşının okumasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 1 ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerine eşli okuma ve koro halinde şiir okuma yaptırdığını belirtmiştir:

Yani elimden geldiğince yeterince destek olmaya çalışıyorum, sınıf mevcudundan dolayı da elimden geleni yapmaya çalışıyorum çünkü eşli okumayı çok sık kullanıyorum, şiir okumayı koro halinde yaptırıyorum ki okumada problem çeken çocuklar hem kendini geliştirsin hem de kendini yalnız hissetmesin diye bunu yapmaya çalışıyorum daha çok (Öğretmen 1)

Öğretmen 1, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olmaya çalıştığını belirterek sık sık eşli okuma yaptırdığını ve koro halinde şiir okuttuğunu, böylelikle çocuğun kendini geliştireceğini ve yalnız hissetmeyeceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bazıları okuma güçlüğü çeken öğrencilerine derslerde daha çok fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Tabi ki, onlara daha çok fırsat vererek destek oluyorum, onların eksik olan yerlerini tamamlamak için ona neyi nasıl okuyacağını ve sınıfta daha fazla okumaya zaman ayırıyorsun, ben okul için söylüyorum sana bunu, sınıfta daha çok zaman ayırarak onların okumasının hızlanmasına yardımcı oluyorsun, ama ne kadar yardımcı olursan ol çocuğun kendi okuması gerekiyor, kendi istemesi gerekiyor, bunun ilerlemesi için (Öğretmen 2)

Daha küçük sınıflarda bire bir çalışıyorsun birinci ve ikinci sınıfta bire bir çalışıyorsun ama üç dört olduğu zaman çocukta artık bunu istemiyor, senden kaçmaya başlıyor, onu yapmamak içinde eee derste fırsat vererek ama çok fazlada üstüne gitmeden çok utandırmadan yani sınıf ortamında arkadaşlarından çok kopmasını sağlamadan yaklaşıyorum (Öğretmen 30)

Sınıf içerisinde onlara daha çok ıı söz hakkı veriyorum okuma hakkı veriyorum, (Öğretmen 9)

Öğretmen 2, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine daha çok fırsat vererek öğrencilerin eksiklerini tamamladığını, neyi nasıl okuması gerektiğini öğreterek okumaya daha çok zaman ayırdığını böylelikle öğrencilerin okumasının hızlanmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 30, okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile birinci ve ikinci sınıfta daha çok bire bir ilgilendiğini fakat sınıf seviyesi üç ve dört olduğunda çocuğun kaçmaya başlaması sebebiyle güçlük çeken öğrencilerine derste daha çok fırsat vererek arkadaşlarının arasında utandırmadan sınıf ortamına dahil ettiğini vurgulamıştır. Öğretmen 9 ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerine sınıf içerisinde daha çok söz hakkı vererek okumalarını sağladığını ifade etmiştir.

Bulgular, görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduklarını düşündüklerine dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine ilişkin Özyeterlik: Bulgular görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun yazma güçlüğüne gidermeye yönelik özyeterliğe sahip olduğunu açıkça ifade ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğretmenlerin 3'ü yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olamadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü ile ilgili görüşlerinin Yazma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi ile Yazma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler olmak üzere iki ayrı alt kategoride açıkladıkları görülmektedir.

Yazma Güçlüğü Çekme Sebeplerinin Önemi: Görüşmelerden elde edilen bulgular bazı öğretmenlerin öğrencilerinin daha önceki öğrenmeleri ve gelişim düzeylerinin yazma güçlüğüne sebep olduğuna dikkati çektiklerini göstermektedir:

Yazma becerisinde sorunu olan üç beş öğrencim var, eee çizgileri tam göremeyip mesela çizgiyi kaydırarak yazan, harfleri yanlış yazan, eksik yazan, bunları düzeltmek için bu dönem boyu zaten bu konuda birinci sınıfın birinci dönemini hemen hemen buna ayırıyoruz, ama hala düzelmeyen ve yazısı kötü olan öğrencilerde var, bunlar bu şekilde kalemi kötü tutuyor, böyle öğrenmiş (Öğretmen 16)

Eee yazma becerisinde şimdi iki türlü sorunla karşı karşıyayız, bir zamanını kullanamama, eee yavaş yazma bir de yanlış yazma, aslında sorunu öyle değerlendirmek lazım, kimisi harf atlıyor, bu gerçekten onlar için büyük bir problem, o konuda işte yine bireysel desteklerle yanımıza alarak ya da göstererek destek olmaya çalışıyorum ama yazma becerisi birazcık çocuğun eee hızı, yazma hızı ,pardon çocuğun eee büyüklüğü ile de alakalı, yaşı, ayı bu çok önemli, onun el kaslarının gelişmişliği, bazen sizi şaşırtacak düzeye gelebiliyorlar (Öğretmen 33)

Öğretmen 16, öğrencilerinin yazım hatalarının kalemi kötü tutmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin daha önce kalem tutmayı yanlış öğrendiği için sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen 33 ise yazma becerisinde iki tür sorun olduğunu bunlardan birinin zamanını iyi kullanamama diğerinin ise yavaş, yanlış yazma ve harf atlama gibi sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu güçlüklerin yaşanmasında çocuğun yaşının, parmak kaslarının gelişmişliğinin önemli olduğunu vurgulayarak öğrencilerine bireysel olarak destek olduğunu söylemiştir. Öğretmen 28 ise öğrencilerin yazma güçlüğü çekmesinin okuma ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir:

Yazma becerilerinde yani hayal gücü geniş olan çocukla ilerlemek daha kolay oluyor ama hayal gücü birazcık daha zayıf olan öğrenci ile yazmada ilerlemek birazcık daha zor oluyor, bence bu okuma ile çok alakalı bence çocuk ne kadar okuyabiliyorsa o kadar güzel ürünler ortaya koyabiliyor ıı bu şekilde ilerliyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 28, yazma becerilerinde hayal gücü zayıf olan öğrencileriyle yazmada ilerlemenin zor olduğunu ve bununda okumak ile çok alakalı olduğunu çünkü çocuk ne kadar okursa o kadar güzel ürünler ortaya çıkardığını vurgulamıştır. Öğretmen 6 ise öğrencilerin yazma güçlüğü çekmesinde okuma ile ilgili sıkıntıların yanı sıra öğrencilerin sahip olduğu otizm, disleksi, disgrafi belirtilerinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir:

Evet yine aslında okumayla yazma beraber, birbirine yakın gidiyor, eee burada okumanın temel mantığını kavrayan öğrenci zaten doğru yazıyor, hatalı yazıyorsa eee kelimenin telaffuzundan dolayı bir hata oluşuyor, ııı örneğin mahalle yazmak, bazen maalle “h” atılarak yazılabiliyor, ııı ama onlarda, o okumayla, çocuk ııı kelime haznesini geliştirdikçe zaten ortadan kalkan bir şey, bir de yazımda hareket yönü, harflerin hareket yönünü doğru yapması gerekiyor öğrencinin, eee burada öğrencilere hareket yönünü gösteriyoruz, bu konuda çalıştırıyoruz ancak eee bazı öğrencilerimiz mesela otizmi olan veya eee disleksinin disgrafinin bazı ııı özelliklerini, belirtilerini gösteren öğrencilerden hareketi kendi yapılarına göre şekillendirmesine izin veriyorum, çünkü beyin benim söylediğim yapıda hareket etmiyor bazı öğrencilerde, onlarda, harfin yazım yönünde onlar karar veriyor (Öğretmen 6)

Öğretmen 6, okuma ve yazmanın birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulayarak öğrencilerin okuma ile ilgili sıkıntılarının yazmayı da olumsuz etkileyeceğine dikkati çekmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin otizm, disleksi, disgrafi belirtileri gösterdiğini ve bu sebeple yazmada güçlük yaşadığını belirtmiş, öğrencilerini bu konuda çalıştırarak destek olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 15, öğrencilerin yazma becerilerinde güçlük çekmelerinin zihinsel sorunlarından ve el kaslarının gelişiminden kaynaklandığını belirtmiştir:

Yani şu anda öyle bir çocuk yok, dediğim gibi bunları yaptığınız zaman burada çok fazla sorun yaşamıyorsunuz, ama ne olabilir? Gelebilir, ya da işte dediğim gibi, sorun yaşayan, zihinsel sorunu olan ya da el kaslarında sorun olan çocuklarda genelde yaşıyor bunlar eee olabildiğimce hani yüzde yüz oluyorum denebilir miyim? Sanmıyorum, yani olabildiğimce yani aile yönlendirilebilir belki de (Öğretmen 15)

Öğretmen 15, sınıfında şu anda yazma becerilerinde sorun yaşayan bir öğrencisinin olmadığını; bununla birlikte, yazma becerilerindeki sorunların genelde zihinsel ve el kaslarının gelişimi gibi psikomotor gelişimlerine ilişkin sorunlardan kaynaklandığını ifade etmiş ve bu konuda öğrencilerine yüzde yüz destek sağlayamadığını aile birlikte yönlendirmelerde bulunabileceğini belirtmiştir. Öğretmen 27, öğrencilerin yazma güçlüğü çekmelerinin yazmaya ilişkin isteksizliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Valla ıı bu dönemdeki çocukların ıı yazma konusunda biraz tembel olduklarını yazı yazmayı sevmediklerini görüyorum, bu sorunla birçok öğretmen arkadaş uğraşıyorlar, yazılarının kötülüğünden, yazma isteksizliğinden tabi bu yazmaya karşı isteksiz olmaları sonrasında ıı dedik yaz az önce işte öykü yazma kompozisyon yazma şiir yazma bu tip şeyleri de etkiliyor yani ortaya çıkarabilecekleri ürünleri de etkiliyor valla bir şekilde yazma konusunda çocukları özellikle desteklememiz gerektiğine inanıyorum şu dönemde özellikle bilgisayarın çok etkisi var diye düşünüyorum işte dokunarak hazırda biraz daha emek vermeden bir takım şeylere ulaşma, işte kitapta var ne gerek var şeyinde düşüncesinde olduklarından dolayı bir yazma tembelliği var buna bağlı olarak yazı bozuklukları var (Öğretmen 27)

Yukarıdaki açıklamalar Öğretmen 27'nin öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olduğunu ve bu durum ile birçok öğretmenin mücadele ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Buna ek olarak, Öğretmen 27, bunda bilgisayarların çok etkili olduğunu ve öğrencileri yazmaya ilişkin desteklemeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, birçok öğretmenin farklı sebeplerden dolayı yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin çoğunun farklı sebeplerden dolayı yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin yaşadıkları güçlüklerin giderilmesine ilişkin özyeterliklerinin bulunduğunu desteklemektedir. Bir öğretmen yazma güçlüğü çeken öğrencilerine tam destek sağlayamadığını düşündüğünü, aile ile yönlendirmelerde bulunabileceğini ifade etmiştir.

Yazma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere İlişkin Özyeterlik: Bu alt kategoride öğretmenlerin yazma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olmak amacıyla uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterlikleri

incelenmiştir. Birçok öğretmen yazma güçlüğü çeken öğrencileri ile birebir çalışmalar gerçekleştirerek onlara destek olduğunu vurgulamıştır:

Evet düşünüyorum, özellikle birebir çalışma yapıyorum onlarla (Öğretmen 35)

Aynı bu okuma güçlüğü çeken öğrenci gibi, yazma güçlüğü çeken öğrencilerle de yine birebir eee çalışarak, yine aynı şekilde fırsat tanıyoruz, destek oluyoruz (Öğretmen 3)

Tabi, yani yazma sonuçta, ıı öğrencilerimizin, genellikle, ben öyle inanıyorum, karakteriyle alakalı bir kavram, onun için yazı yazmakta zorlanan öğrencilerimizle daha çok bireysel olarak ilgileniyoruz, yazmada yardımcı oluyoruz, rehberlik ediyoruz, onlar da zaman içerisinde bu eksikliklerini düzeltebiliyorlar (Öğretmen 41)

Öğretmenler yukarıda yazma güçlüğü çeken öğrencileri ile birebir çalışmalar yaparak öğrencilerine destek olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, Öğretmen 41 yazmanın öğrencinin karakteriyle ilgili bir kavram olduğunu, yazmakta zorlanan öğrencileriyle bireysel olarak ilgilendiğini ve böylelikle, onlara yardımcı olup rehberlik ettiğini ifade etmiş ve öğrencilerin zamanla eksikliklerini giderdiğini vurgulamıştır. Öğretmen 2 ise yazma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerini tahtada çalıştırdığını belirtmiştir.

En çok yaptığım şeydir zaten bu, eğer yazma becerisinde sorun olan öğrencilerim varsa tahtada onları bireysel olarak çalıştırırım, onları sık sık tahtaya kaldırıyorum, tahtada onlara cümle yazdırırım ve bu sık sık olunca o yazmalar ne oluyor? Düzeliyor, bu da yazma düzeline okumada onun peşinden okumada düzgün oluyor, o halde devam ediyoruz (Öğretmen 2)

Öğretmen 2, yazma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olmayı çok yaptığını, öğrencilerini tahtada bireysel olarak çalıştırdığını, onları sık sık tahtaya çıkardığını ve cümleler yazdığını ifade etmiş ve bu sayede yazmalarının düzeldiğini bu durumun da okumalarına olumlu destek olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 31, yazma güçlüğü çeken öğrencilerine destek olmak amacıyla onlarla öğle arası çalıştığını belirtmiştir.

Evet, onlarla da bol bol çalışmalar yapıyoruz, öğlen arasında da ben onlara ekstra çalışmalar yapıyorum, eee birinci dönem zaten bol bol okuduk yazdık (Öğretmen 31)

Öğretmen 31 yazma güçlüğü çeken öğrencileriyle bol bol çalışmalar yaptığını, öğle aralarında öğrencilerini ekstra çalıştırdığını ifade etmiş ve zaten birinci dönem boyunca bol bol okuma yazma çalışmaları yaptıklarını vurgulamıştır. Öğretmen 26 ise ders dışı zamanlarda güzel yazı çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir.

Burada da buna evet deriz, eee yazmada okuma yazma ayrılamaz birbirinden eğer okumasıyla öğrencinin yazısı kötüyse ona da çeşitli geliştirici tedbirler alıyorum, ne yapıyorum daha çok ders dışı yazma etkinlikleri, güzel yazı etkinlikleri vererek belirli zamanlarda güzel yazı derslerini ben uyguluyorum, birebir ilgilenerек onların yazılarını geliştirerek öğrenciye birebirde çok fayda sağlıyoruz (Öğretmen 26)

Öğretmen 26, okuma ve yazmanın birbirinden ayrılmadığını, yazısı kötü olan öğrencileri ile ders dışında güzel yazma etkinlikleri yaptıklarını öğrencileriyle birebir ilgilenerек yazılarını geliştirdiğini ifade etmiş ve bu konuda öğrencilerine yeterince destek olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 23, yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin elinden tutup yazdırdığını belirtmiştir.

Evet yani yazma becerisinde de yine aynı şekilde uygun satıra uygun çizgiye yazmakta bazen tabi ki zorlanıyorlar çocuklar, bunun içinde yine zaman zaman elinden de tuttuğumuz oluyor kalemi işte doğru kalem tutmayı gösterirken özellikle ilk başlarda elinden tutuyoruz, işte doğru şekilde doğru satıra düz şekilde harfleri yazması için elimizden geleni yapıyoruz (Öğretmen 23)

Öğretmen 23, yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduğunu belirterek, öğrencilerine kalemi doğru kullanmaları, harfleri satıra düzgün ve düz bir şekilde yazmalarını sağlamak amacıyla zaman zaman ellerinden tutup yazdırdığını söylemiştir.

Bunlardan farklı olarak Öğretmen 24, yazma çalışmalarının yeterince olmadığını belirtmiştir.

Yani elini tutup yazdırmak ya da dikte yaptırmak ya ben bunun yeterince olduğunu düşünmüyorum (Öğretmen 24)

Öğretmen 24, yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin elinden tutarak yazdırma gibi etkinlikleri yaparak öğrencilerine yeterince destek olmadığını vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler ise öğrencilerine verdikleri ödevlerle yazma becerilerinin gelişimine destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Düşünüyorum evet, yine bireysel ııı bol bol yazma çalışması ııı eve daha fazla hani onun seviyesi uygun yazma çalışmaları ödev veriyorum (Öğretmen 36)

Elinden geldiğince özel ödevler vermeye çalışıyorum (Öğretmen 1)

Evet düşünüyorum, onu da ailesiyle birlikte yeniden ödevlendirip eee kendim kontrolü yapıyorum bir şekilde çocuklarda olumlu bir gelişim sağlanıyor (Öğretmen 21)

Öğretmen 36, yazma güçlüğü çeken öğrencileriyle bireysel bol bol yazma çalışması yaptığını ve öğrencinin seviyesine uygun yazma ödevleri verdiğini belirtmiştir. Öğretmen 1, elinden geldiğince yazma güçlüğü çeken öğrencilerine özel ödevler verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 21 ise öğrencilerine ailesi ile birlikte yeniden ödevlendirme çalışmaları verdiğini ve bunların kontrolünü kendinin yaptığını böylelikle çocuklarda olumlu gelişme olduğunu vurgulamıştır.

Benzer şekilde, Öğretmen 18, yazma konusunda sorun yaşayan öğrencileriyle çalışmalar yaptığını, onların velileri ile görüşüğünü belirtmiştir.

Yazma becerilerinde genelde çocuklar pek sorun yaşamıyorlar ama eğer sorun yaşayan öğrencimiz olursa onlarla ilgili ek çalışmalar veriyoruz, veli ile görüşüyoruz, bunları yapmalarını sağlıyoruz, bu da zaten faydalı oluyor, daha güzel yazmalarında etkili oluyor yani (Öğretmen 18)

Öğretmen 18, yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler olduğu zaman onlara ek çalışmalar verdiğini, veli ile görüştüğünü bunlar yapıldığında fayda gördüklerini belirtmiş ve bu çalışmaların daha güzel yazmalarında etkili olduğunu vurgulamıştır.

Aşağıdaki öğretmenler kartlar kullanarak hikâye yazdırma, yazma tekrarı yaptırma, dönüt verme ve bakarak yazmalarını sağlama gibi yöntemler kullanarak yazma güçlüklerinin giderilmesine destek olduklarını belirtmişlerdir:

Yine bunlarda kartlardan faydalanmak eee kartları alıyordum mesela ilk başta örnek oluyorsun önce bir sözlü olarak anlatıyorsun falan, orda bir ifade becerilerinden sonra yavaş yavaş yazıya geçirmeye başlıyoruz, ama her seferinde bunun okumayla paralel olduğunu tek başına gelişemeyeceğini yine kelime dağarcığımızın artmasına paralel ilerleyeceğini ifadelendiriyorum ve çocuklara sonrasında mesela oyunlar kartlar veriyorsun ve işte dört beş tane kart bak bakalım bunlarla bir tane hikâye üreteceksin gibi işin içine oyunları eğlenceli materyalleri eklemeye çalışıyoruz (Öğretmen 14)

Bunda da hemen dönüt veriyorum yani yazdığı şey üzerinde düzeltme işaretlerini çok kullanıyorum işte küçükse ok ile aşağı gösteriyorum büyük yazması gerekiyorsa yine ok çıkartıp büyük harf kullanması gerektiğini veriyorum, düzeltme sembollerini çok kullanıyorum ama birinci sınıftan beri ben bunu yapıyorum bunu yaptığım için çocuklar artık biraz daha nasıl yapmaları gerektiğini o yazı üzerinde metin üzerinde ya da yazdıkları herhangi bir paragraf üzerinde ne yapacaklarını biliyorlar ve hemen üzerine gidiyorum yani hemen gösteriyorum, (Öğretmen 30)

Şöyle yazma becerisi sonradan değiştirmesi biraz güç bir beceri ama mümkün olduğunca yazım yönleri yanlışsa onları düzeltmeye çalışıyoruz, ekstra bir cümleyi tekrar yazdırmaya çalışıyorum satır aralıklarına dikkat ederek yazım yönüne dikkat ederek kelime aralarına boşluğa dikkat ederek yazmaları gerektiğini söyleyip tekrar sildirip yazdırdığım oluyor, ya da silmeyip altına yazdırdığım oluyor (Öğretmen 29)

Evet bunu düşünüyorum çünkü yazdıklarını bazıları harfleri kendi stillerine göre yazıyorlar ben okuyamıyorum, bu defa onlara alfabeyi veriyorum, tekrardan yazsınlar diye, ya da ayrıca onlara şiir özlü söz yazmalarını özel bir deftere yazmalarını istiyorum harflerini düzeltsinler diye (Öğretmen 8)

Evet daha güzel yazmaları konusunda onları desteklemeye çalışıyorum eee bir de arkadaşlarını mutlaka örnek alması gerektiğini tahtada örnek yazıyorum ben mesela onlara bakarak o şekilde devam ediyoruz (Öğretmen 17)

Öğretmen 14, yazma güçlüğü çeken öğrencilerinde kendini ifade etme becerilerinin artması için önce sözlü olarak anlatıp örnekler verdiğini, okumanın ve yazmanın paralel olarak ilerlediğini kelime dağarcıklarının gelişmesi gerektiğini ifade etmiş ve daha sonrasında öğrencilerine oyun kartlar verdiğini ve bunlarla bir hikâye üretmesi istediğini böylelikle işin içine oyunları ve eğlenceli materyalleri eklediğini vurgulamıştır. Öğretmen 29 ise yazma becerilerinin sonradan değiştirilmesinin güç bir beceri olduğunu; bu yüzden yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencileriyle yazım yönlerini düzeltme çalışmaları yaptıklarını, kelime aralarındaki boşluklara dikkat ettiğini, nasıl yazmaları gerektiğini anlatıp cümleyi sildirip tekrardan yazdığını ya da sildirmeyip doğrusunu altına yazdığını ifade etmiştir. Buna ek olarak; Öğretmen 8, yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin yazılarını okuyamadığını bu sebeple onlara alfabeyi verip tekrardan yazdığını bunun dışında harf yazımlarını düzeltmeleri için öğrencilerine şiir ya da özlü sözler vererek başka bir deftere yazdığını ifade etmiştir. Öğretmen 17 ise yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin güzel yazması için onları desteklediğini, diğer arkadaşlarını örnek almaları gerektiğini ifade etmiş ve tahtaya örnek yazıp öğrencilerine bakarak yazma çalışmaları yaptırdığını vurgulamıştır.

Öğretmen 9, akıllı tahta sistemini kullandığını ve öğrencilerin arkadaşlarıyla arasındaki farkı gördüklerini belirtmiştir.

Tabi, hatalarını kendileri görüyorlar, arkadaşlarının yaptığını işte bu akıllı tahta sistemi çok iyi oldu iyi kullanılırsa, bütün her şeyi görüyorlar güzel yazanların yazılarını, onların yazılarda gösterdiği özeni, imla kurallarına nasıl uyduğunu görüyor, kendisinininkini de görüyor aradaki farkı öyle gördükten sonra bir daha o hatayı yapmamaya çalışıyorlar bence daha iyi oluyor (Öğretmen 9)

Öğretmen 9, yazma güçlüğü çeken öğrencilerinin akıllı tahta kullanımı sayesinde güzel yazanları, özenli yazmayı, imla kurallarına nasıl uyulduğunu gördüklerini arkadaşlarıyla aradaki farkları gördüklerini ve böylelikle bir daha o hatayı yapmamaya çalıştıklarını ifade etmiş ve öğrencilerine bu konuda yeterince destek olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 40 ise öğrencilerine hoşgörülü davranarak onlara destek olduğunu ifade etmiştir.

Şöyle, daha hoşgörülü davranıyorum, yeterince destek olduğumu düşünüyorum, daha hoşgörülü daha geniş olmaya çalışıyorum, çünkü ıı geri tepiyor, çocukta hani

öyle bir sıkıntı oluyor, sürekli bir yavrum ne kadar güzel yaptın, hani şu harfi mi güzel yaptı ona bir yıldız koyarak bu olumlu örnek üzerinden gitmeye gayret ediyorum, o yüzden destek oluyorum diye düşünüyorum (Öğretmen 40)

Öğretmen 40, yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerine hoşgörülü davrandığını geniş olmaya çalıştığını, öğrencilerine ne güzel yaptın diyerek yıldız koyduğunu, olumlu yaklaştığını belirtmiş ve bu konuda öğrencilerine yeterince destek olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır.

Bu açıklamalardan farklı olarak Öğretmen 25, öğrencilerine yeterince fırsat veremediğini belirtmiştir.

Bu konuda yok yeterince eee fırsat veremiyoruz ama şimdi günlük çalışma içerisinde çocuklara belli bir yazı miktarı veriyoruz ama stratejileri geliştirme konusunda konuların içeriğine bağlı olarak bazı eee yöntemler gösterdiğimiz oluyor bazen de çocukların durumlarına yani tanıdığımız kadarıyla durumlarına göre yazma biçimlerini değiştirmelerini istiyoruz eee ya da yazı biçimlerinde sayfa koruma düzenli gibi önem vermeye dikkat ederek çözmeye çalışıyoruz (Öğretmen 25)

Öğretmen 25, yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencileriyle konu içerisinde bazı yöntemler gösterdiğini, yazma biçimlerini düzeltmelerini istediğini ya da sayfa düzenine dikkat ettiklerini fakat yine de yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince fırsat veremediğini belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olduklarını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Yalnızca iki öğretmen yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yeterince destek olamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin yazma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterliliğe sahip olduklarına işaret etmektedir.

4.2.3. Okuryazarlık Stratejilerini Değerlendirmeye İlişkin Özyeterlik

Bulgular görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun okuryazarlık stratejilerini değerlendirmeye yönelik özyeterliğe sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, birçok öğretmen okuma ve yazmayı değerlendirme yöntemlerini etkili bir biçimde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okumayı değerlendirme yöntemlerinden birinin okuduğunu anlamak olduğu anlaşılmaktadır:

Değerlendirmelerde okumalarını anlamaları çok önemli, o yüzden okuma anlama metinlerini işe koyuyoruz, çok hızlı bir şekilde ve onları önce kendilerine anlatıyoruz böyle okuyacağız, okuduklarımızı anlayacağız, okurken nasıl işte bu not alma yöntemleri, nerelere dikkat etmemiz gerekiyor, birlikte okurken de o vurgularla onların ilgilerini çekip dikkatlerini oralara yoğunlaştırıyoruz, burada her şey aklımıza gelmeyebiliyor ne yazık ki ama okumada yani değerlendirmede anlama olayı çok güzel (Öğretmen 14)

okumayı ve yazmayı değerlendirmede, eee şimdi okuduğundan yapmış olduğu çıkarımları birlikte konuşuyoruz, okumanın tek başına bir anlam ifade etmediğini biliyoruz hepimiz, çünkü sonuçta eğer okuyan kişi okuduğunu anlamıyorsa, okuduğundan birtakım çıkarımlarda bulunamıyorsa, yorumlayamıyorsa okuduğunu, bu okumanın bir anlamı olmadığını düşünüyorum ben, dolayısıyla okuduğumuz her şeyden, eee ne ifade ettiği ile ilgili çıkarımlarda bulunma (Öğretmen 27)

Değerlendirme olarak okuma yazmayı değerlendirmede zaten kullandığımız yöntemlerden en öncesi okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler var (Öğretmen 20)

Öğretmen 14, okumayı değerlendirmede okuma anlama metinlerini kullandıklarını öğrencilere okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlattığını ve okuduğunu anlamının çok iyi bir değerlendirme yöntemi olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 27 ve Öğretmen 20, okuduğunu anlamının okumayı değerlendirmede kullandıkları bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Öğretmen 27 öğrencilerin okuduklarından yapmış oldukları çıkarımlar üzerinde konuştuklarını ifade etmiş ve okuduğunu anlamıyorsa ve yorumlayamıyorsa okumanın bir anlamı olmadığını belirterek okumayı değerlendirmede anlamının önemli bir yeri olduğuna dikkati çekmiştir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin okuduğunu anlama etkinlikleri kapsamında okumayı değerlendirmede farklı yöntemler

kullandıkları görülmektedir. Örneğin, Öğretmen 22 öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmede soru çıkarma yöntemini kullandığını belirtmiştir:

Okumayı değerlendirme konusunda, işte metinlerin, okuduğunu anlama çalışmaları daha sıklıkla yapıyoruz, ondan sonra işte, ııı serbest okuma metinlerinde ya da benim verdiğim metinlerden soru çıkarma şeklinde, aynı zamanda bu yazma stratejisinde de yöntemi bu şekilde kullanıyorum (Öğretmen 22)

Öğretmen 22, öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmede soru çıkarmayı sıklıkla kullandığını, metinleri okuyup bu metinlerden soru çıkararak ilerlediklerini ve bu yöntemi yazma stratejisinde de kullandığını vurgulamıştır. Öğretmen 22'nin açıklamaları ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilerin okudukları metinden soru çıkarabilmeleri için okuduklarını anlamlandırmaları gerektiği dikkate alındığında, bu yöntemin okuduğunu anlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Öğretmen 10, okumayı değerlendirmede okuduğunu anlamayı gerektiren soru sorma yöntemini kullandığını belirtmiştir:

Yani okumada daha çok işte sesli okuma okuduğunu anlıyor mu buna yönelik amaca yönelik sorular soruyoruz (Öğretmen 10)

Öğretmen 10, öğrencilerine sesli okuma yaptırdığını, okuduğunu anlıyor mu bunu görmek için amaca yönelik sorular sorduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 10'un bu açıklamaları soru sormanın öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadığını değerlendirmede kullandığı bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Bu açıklamalardan farklı olarak; bazı öğretmenler okumayı değerlendirmek amacıyla öğrencilerine sesli okuma yaptırdıklarını ifade etmişlerdir:

Okuma ve yazmayı değerlendirmede, en fazla okumada kullandım, sesli okutma yaptırarak o ıııı vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat edip etmediğini kontrol etme, bunu her okuma parçasıyla birlikte yapıyoruz (Öğretmen 19)

Okuma ve yazmada sesli ve sessiz okumada çocukları zaten takip ederek (Öğretmen 13)

Okuma olarak da şu an da birinci sınıf düzeyindeki çocukların okumasını, ıı sessiz okuma olayı olmadığı için mümkün olduğu kadar sabırla onları dinleyerek, okuduklarını dinleyerek hızlandırmalarına çalışıyoruz, yani ben mesela şu anda yaptığım şeyi söyleyeyim sana, her gün bir sırayı okutarak en iyi okuyanı seçiyorum, teşvik olsun diyerek, ha doğru mu yapıyorum yanlış mı yapıyorum göreceğiz bakalım zaman açısından (Öğretmen 2)

Öğretmen 19, okumayı değerlendirmede sesli okuma yaptırdığını öğrencilerin vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine uyup uymadıklarını kontrol ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 13 ise her ne kadar öğrencilerinin okuma becerilerini nasıl değerlendirdiğini ayrıntılı olarak açıklamasa da sesli ve sessiz okuma yaparak öğrencileri takip ettiğini vurgulamıştır. Öğretmen 2 ise öğrencileri birinci sınıf oldukları için okumayı değerlendirme yöntemi olarak öğrencilerinden sırayla okumalarını istediğini, onları sabırla dinlediğini ve okumalarının hızlandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu açıklamalar Öğretmen 2'nin de Öğretmen 19 ve Öğretmen 13 gibi okumayı değerlendirme sırasında öğrencilerine sesli okuma uygulamaları yaptırdığını göstermektedir. Bu kapsamda, Öğretmen 2, her hafta öğrencilerini teşvik etmek amacıyla onlara okuma yaptırarak en iyi okuyanı seçtiğini söylemiştir.

Öğretmen 33 ise öğrencilerinin okuma becerilerini bireysel olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir:

Okuma konusunda ise sınıfta yaptığımız okuma çalışmaları bireysel okuma çalışmalarıyla pozitif olarak değerlendiriyorum, hani yavaş okuyan bir çocuk olsa bile süper, daha da hızlanmışsın, çok iyiye gidiyorsun gibi pozitif cümleler onları çok daha olumlu etkiliyor (Öğretmen 33)

Öğretmen 33, okumayı değerlendirmede sınıfta yaptıkları okuma çalışmalarını bireysel olarak değerlendirdiğini, yavaş okuyan bir çocuk olsa bile pozitif dönütler vererek öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Öğretmen 40 ve Öğretmen 6 ise okumayı değerlendirmede öğrencilerin okuma hızına baktığını ifade etmişlerdir:

Yani okumada şeyi ben alıyorum, onlar sınıfta okurlarken kronometre açıyorum, haftalık onların okuma şeylerini, kelime sayılarına bakıyorum, (Öğretmen 40)
okuma ve yazmayı değerlendirmede bir öğrencinin okuma hızına bakıyoruz, eee okumadaki eee cümleleri okurken okumaya anlam katabiliyor mu ona bakıyoruz (Öğretmen 6)

Öğretmen 40 ve Öğretmen 6, öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmede okuma hızını dikkate aldıklarını açıklamışlardır. Bununla birlikte, Öğretmen 40, okumayı değerlendirirken sınıfta kronometre açtığını öğrencilerin haftalık kelime sayılarına baktığını ve buna göre bir değerlendirme gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Öğretmen 6 ise okumayı değerlendirmede öğrencinin okuma hızının yanında okurken öğrencilerinin okumaya anlam katıp katmadığını dikkate aldığını vurgulamıştır.

Bu açıklamaların aksine; Öğretmen 11 ve Öğretmen 14 okumayı değerlendirmede hız aramadıklarını belirtmişlerdir:

Okuma ve yazmayı değerlendirmede asla ve asla hızlı okuma, yani dakikaya göre okuma hızını ölçme, asla yapmam, benim için okuma anlamlı, vurgulu eee ve cümlenin yapısına göre olmalı, o yüzden çocuklarda hız aramam, örnek olurum, nasıl okuması gerektiğini, birinci sınıftan itibaren örnek olurum konuşmalarım, okumalarım ve bu okumanın oturması için elimden geleni de yaparım, ama bunu çocuklar değerlendirme olarak algılamazlar hiçbir zaman, tabi ki olumlu okuduklarında, o ses tonunu ayarladıklarında bir şekilde dönüt yapıyoruz (Öğretmen 11)

mesela ben hızlı okumaları için şey yapmaktan yana değilim, eee okuma yarışları, okuma yarışmalarını acemilik dönemlerimde yapıyordum, değerlendirmelerde okumalarını anlamaları çok önemli o yüzden okuma anlama metinlerini işe koyuyoruz, çok hızlı bir şekilde ve onları hem önce kendilerini hem önce anlatıyoruz, böyle okuyacağız okuduklarımızı anlayacağız, okurken nasıl işte, bu not alma yöntemleri, nerelere dikkat etmemiz gerekiyor, birlikte okurken de o vurgularla onların ilgilerini çekip dikkatlerini oralara yoğunlaştırıyoruz (Öğretmen 14)

Öğretmen 11, okumayı değerlendirmede dakikaya göre okuma hızını ölçmediğini ve öğrencilerin anlamlı, vurgulu, cümlenin yapısına göre okumalarına dikkat ettiğini, öğrencilerine birinci sınıftan itibaren hep örnek olduğunu ve öğrencilerinin bunu

değerlendirme olarak algılamadığını, belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 14 ise okumayı değerlendirme yöntemi olarak hızlı okuma çalışmalarını acemilik döneminde yaptığını; ancak, şu anda okuma anlama metinleri üzerinde durduğunu, nasıl okunması gerektiğini anlattığını ve okurken not alma yöntemlerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmelerine ilişkin özyeterliğe sahip olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken çalışma yaprakları, akran değerlendirme, oyun gibi yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 10 yazmayı değerlendirmede çalışma yapraklarını kullandığını belirtmiştir:

Yazmayı değerlendirmede dikte çalışmaları verilen işte çalışma yapraklarını değerlendiriyoruz bu şekilde (Öğretmen 10)

Öğretmen 10, öğrencilerine dikte çalışmaları yaptırdığını, bu kapsamda onlara çalışma yaprakları verdiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmede akran değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir:

Yazma değerlendirmesinde kendi arkadaşlarının fikirlerini de kullanıyorum benim eee değerlendirmem dışında, yazdıklarını arkadaşlarına da değerlendirip olumlu olumsuz eleştiri yapmalarını sağlıyorum, çocuklar buradan kendileri bir ders çıkarmaya çalışıyorlar, ne etkili oluyor yazmada, eee arkadaşlarının hatalarını söyleyebiliyorlar ya da güzel olan yerleri belirtiyorlar, biri eleştiri yapmayı öğreniyor, diğeri yazdıklarının nasıl algılandığını anlıyor, güzel bir değerlendirme gibi geliyor bana (Öğretmen 4)

Yazmayla ilgili de yazdıklarını mutlaka arkadaşlarıyla paylaşma ve bu paylaşımlardan da daha iyiye doğru yol almalarını sağlama (Öğretmen 27)

Öğretmen 4, yazmayı değerlendirmede akran değerlendirmeyi kullandığını belirterek akranlarının eleştirileri sayesinde öğrencilerin hatalı oldukları ve güzel yazdıkları yerleri fark ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen 27 ise yazmayı değerlendirirken yazıklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak sağladığını ve bu paylaşım sayesinde daha güzel yazdıklarını ifade etmiştir. Öğretmen 31 ve Öğretmen 36 ise yazmayı değerlendirirken oyunlaştırmayı kullandığını belirtmiştir:

mesela sözcükler yazıyoruz oyun şeklinde veya onlara bizim hece kitabımız var, o hece kitabımızda sözcüklerin olduğu sayfalarımız var, diyorum ki ben, birer kapak veriyorum onlara, çocuklar şu şu sözcüğü bulun bakalım, mesela elma, elmayı buluyorlar, kapatıyorlar, şimdi elmayı yazın bakalım bakmadan, bakmadan yazdırmalarını sağlıyorum, bakıyorum yanlış varsa düzeltiyorum, ya da cümle söylüyorum onlara, cümleyi yazıyorlar, yada üstte okuduğu cümlenin üzerine şimdi eee yarışma yapıyoruz, yarışmamızın adı işte üzerini kapatıp görmeden yazma, okuyorlar, kağıtların üzerini kapatıyorlar, altına doğrusunu yazmaya çalışıyorlar, bazen birbirlerine kontrol ettiriyorum, birinci sınıfta hep oyunlaştırıyoruz yarışma yapıyoruz ama yarışmayı mesela eee o ödülü hepsine vermeye çalışıyoruz güzel yönlerini görmeye çalışıp da (Öğretmen 31)

Oyun, bol bol oyun oynatıyorum, bol bol oyun, yani her okuma çalışmasını oyunlaştırıyoruz, yazma çalışmasını oyunlaştırıyoruz, matematikte de aynı şekilde, okuma yazmada bol bol oyunu kullanıyoruz, çünkü çocuklar bir süre sonra harfler arttıkça, işte ilk harfleri geçtikten sonra artık sıkılmaya başlıyorlar aynı döngüyü yapmaktan, sürekli harf öğren, yaz, oku, yaz, oku değil, bol bol oyun (Öğretmen 36)

Öğretmen 31, öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken oyunlaştırmayı kullandığını belirterek; öğrencilerine hece kitabından sözcükleri buldurup bakmadan yazma yaptırdığını, yanlışları varsa düzelttiğini ifade etmiş ve bazen yarışma yaptırdığını, öğrencilerin yazdıklarını birbirlerine kontrol ettirdiğini, tüm öğrencilerin güzel yönlerini görüp ödül vermeye çalıştığını vurgulamıştır. Öğretmen 36 ise her okuma ve yazma çalışmasını oyunlaştırdığını, oyunu matematikte de uyguladıklarını ve bu sayede öğrencilerini değerlendirdiğini vurgulamıştır.

Öğretmen 33 ise öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmede öğrencilerin bireysel özelliklerini kullanmalarına olanak sağladığını belirtmiştir:

Değerlendirme kısmında daha çok onların, özellikle yazmasını bireysel değerlendirmeye çalışıyorum çünkü inanılmaz hayal güçleri var o hayal güçlerini okuyup onların dönüt verdiğiğinde onlarda çok motive oluyorlar, aa öğretmenim okumuş aaa benimkini de okumuş gibi sözler onları çok motive ediyor (Öğretmen 33)

Yukarıdaki açıklama incelendiğinde, Öğretmen 33, öğrencilerinin yazdıklarını okuyarak onlara bireysel olarak dönüt verdiğiğinde öğrencilerinin motive olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 33, ayrıca, öğrencilerinden yazı yazarken öncelikle bireysel özelliklerini kullanmalarını istediğini belirtmiştir. Öğretmen 33'ün açıklaması ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilerin bireysel özellikleri kapsamında hayal güçlerini kullanmalarını istediği anlaşılmaktadır. Hayal gücünün yaratıcı düşünme becerisinin bir yapı taşı olarak kabul edildiği (Ünveren, 2020) dikkate alındığında, Öğretmen 33'ün öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, Öğretmen 33'ün öğrencilerinin kendi düşüncelerini yazma yoluyla kendilerini ifade etmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aşağıdaki öğretmenler ise öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin önemli olduğunu açıkça belirtmişlerdir:

Yazma becerilerinin değerlendirilmesi için elbette ki kelimelerin, cümlelerin doğru yazımı söz konusu, bir üst aşama kendini yazılı olarak doğru ifade edebilme becerisi kazandırmaya çalışmak eee bunun için eee basit kurallı cümlelerden eee yararlanıyoruz ama daha sonra bunların içerisinde çeşitli eee işte sıfatları kullanarak betimleme çalışmalarına doğru cümleyi zenginleştirecek hale getirmeye çalışıyoruz, bu yöntemlerle çocuklar zaten daha geniş ifade ediyorlar kendilerini (Öğretmen 6)

Yazmada da ifade ne kadar ifade etmiş ne kadar geliştirmiş ne kadar ilerlemiş bunları gözlemlememiz gerekiyor, ölçekler kullanabiliyoruz (Öğretmen 14)

Öğretmen 6, yazmayı değerlendirmede kelimelerin cümlelerin doğru yazımının yanı sıra öğrencilerin kendilerini yazılı olarak doğru ifade etmelerinin önemli olduğunu; bunun için basit kurallı cümlelerden başladığını, zamanla betimlemeler sıfatlar ekleyerek cümleleri zenginleştirdiklerini belirtmiştir. Bu yöntemlerle çocukların kendilerini daha geniş ifade ettiklerini vurgulamıştır. Öğretmen 4 ise yazmayı değerlendirmede öğrencilerin kendilerini ne kadar ifade ettiklerini geliştirdiklerini ve ilerleme kaydettiklerini gözlemlediğini açıklamıştır. Bu açıklamalara ek olarak, Öğretmen 38, okuma ve yazmayı değerlendirmede önemli olanın anlamak ve anlatmak olduğunu ifade etmiştir:

Benim için okuma da yazma da sadece anlamaktır, anlatmaktır, biri anlamak, biri anlatmaktır, ıı o yüzden ıı çocuğun kelime haznesi neler kullanmış, ne kadar bir cümleyi ifade edebilmiş, benim için tek önemli kriter bu, okuma ve yazmayı değerlendirmek dediğim gibi anlatabilmiş mi bu önemli (Öğretmen 38)

Öğretmen 38, okuma ve yazmayı değerlendirme de önemli olanın anlamak ve anlatmak olduğunu, öğrencinin kelime haznesini ne kadar kullandığını incelediğini, bir cümleyi ne kadar iyi ifade edebildiğinin üzerinde durduğunu vurgulamıştır.

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler ise test yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir:

Başka, bu kitap seti demiştim, onun şeyi var, kitap sınavları var sekiz soruluk test şeklinde bir de onları kullanıyoruz (Öğretmen 40)

Dikte çalışmalarıyla okumayı ve yazmayı birlikte yapıyorum, test yaptığım oluyor, yani pek çok yöntem sadece bir işte okutuyorum yazdırıyorum şeklinde değil de (Öğretmen 15)

Genellikle test yapıyorum, sınav (Öğretmen 35)

Öğretmen 40, okuma ve yazmayı değerlendirmede sınıfında kullandığı kitap setinin içerisindeki testleri yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmen 15 ise dikte çalışmalarıyla okuma ve yazmayı bir arada değerlendirdiğini; ayrıca, test yaptığını belirtmiş ve bunlara ek olarak birçok yöntem kullandığını vurgulamıştır.

Aşağıdaki öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmede noktalama işaretleri, portfolyo, öz değerlendirme ve özet çıkarma gibi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir:

Daha çok noktalama işaretleriyle ilgili bir yazı değerlendirmesi oluyoruz, oluyor mesela içine saklanmış noktalama işaretlerini bulurken ya da kesme işaretinin yanlış kullanımını bulması için çalışmalarımız oluyor, orada ne ölçüde doğru kullanmış ne ölçüde doğru kullanmamış onu buluyoruz (Öğretmen 29)

Portfolyomuz var, portfolyo kullanıyoruz, ıı çocukların öz değerlendirme formları oluyor onları kullanıyoruz, (Öğretmen 40)

İşte özet çıkarma ya da her ünite sonunda metinle ilgili ya da üniteyle alakalı öz değerlendirme formları var bunları kullanmaya çalışıyorum, kendim oluşturduğum değerlendirme etkinlikleri oluyor, bunları da elimden geldiğince çok sık kullanmaya çalışıyorum (Öğretmen 1)

Rubrikleri kullanıyoruz, kendileri daha çok kendilerini değerlendiriyorlar, eksik yönlerini kendileri görüyorlar ben yönergeleri birlikte oluşturuyoruz zaten kendileri oluşturdukları için nelere dikkat etmeleri gerektiğini biliyorlar, o konuda daha kolaylıkla ilerleyebiliyoruz (Öğretmen 28)

Öğretmen 29, yazmayı değerlendirmede daha çok noktalama işaretlerini değerlendirdiğini, etkinliklerde noktalama işaretlerinin doğru kullanılır kullanılmadığını tespit ettiğini belirtmiştir. Öğretmen 1 okuma ve yazmayı değerlendirmede özet çıkarmayı veya her ünite sonunda bulunan öz değerlendirme formlarını kullandığını ifade ederek; bunun yanı sıra kendi oluşturduğu değerlendirme etkinliklerini sınıf içerisinde sık sık kullandığını belirtmiştir. Öğretmen 40 ise öğrencilerinin portfolyoları olduğunu, okuma ve yazmayı değerlendirmede öz değerlendirme formlarını kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen 28, okuma ve yazmayı değerlendirmede Rubrikleri kullandığını, öğrencilerle beraber yönergeleri oluşturduklarını, öğrencilerin kendilerini değerlendirdiklerini ve bu sayede eksik yönlerini gördüklerini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark ettiklerini belirtmiştir. Bu açıklamalar, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede portfolyo, öz değerlendirme ve rubrikler gibi süreç değerlendirmeyi kullandıklarını göstermektedir. Öğretmen 3 ise aşağıda okuma ve yazmayı değerlendirmede süreç değerlendirmeyi kullandığını açıkça ifade etmiştir:

Okuma ve yazmada değerlendirmeyi eee ben aslında ıı sonucu değil de süreç değerlendirmeyi tercih ediyorum, çünkü insan gerçekten eee zor yetişiyor, zaman alıyor, uzun bir süreç istiyor ve bizler meyvesini sonradan alan ıı meslek grubuyuz, o yüzden bu okuma ve yazmayı değerlendirirken sonucu değil de süreci değerlendiririm, süreçten de sonuca ulaşırım (Öğretmen 3)

Öğretmen 3, okuma ve yazmayı değerlendirmede sonuç değerlendirme yerine süreç değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini, öğrenci yetiştirme zaman aldığını bu doğrultuda süreç değerlendirme uygulamaları gerçekleştirdiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar ek olarak, bazı öğretmenler kendi oluşturdukları değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir:

Bizde dediğim gibi normal kendi ölçme kriterlerimizi kullanıyoruz, üçüncü sınıf öğretmenleriyle de bu çalışmayı uyguluyoruz beraber yürütüyoruz, o an verdiğimiz çalışmaya özel kriterler kullanıyoruz işte çocuğun kendini değerlendirmesi, öğretmenin yorumu gibi hemen çalışmasının üstüne eee dönütünü verdiğimiz eee şeyler oluyor değerlendirme kriterlerimiz oluyor (Öğretmen 30)

Okuma ve yazmayı değerlendirmede kendi ben şahıs olarak kendi hazırladığım değerlendirmeleri yaparım kendim hazırlarım akşamdan, getiririm çocuklarla onlarla kendi çocuklarının seviyesine göre seviyesi neyse o seviyeye göre çocuklarla birlikte yapıyoruz (Öğretmen 39)

Öğretmen 30, okuma ve yazmayı değerlendirirken kendi ölçme kriterlerini kullandığını, o an verdiği çalışmaya özel kriterler belirleyip çocukların kendisini değerlendirdiğini ve öğretmenin değerlendirmesinin olduğunu, hemen dönüt verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 39 ise okumayı ve yazmayı değerlendirmede kendi hazırladığı değerlendirmeleri uyguladığını, değerlendirmeleri akşamdan hazırlayıp çocuklarla birlikte onların seviyelerine göre değerlendirmeleri yaptıklarını vurgulamıştır.

Görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin açıklamaları sınıf içerisinde okuryazarlık stratejilerini değerlendirmeye yönelik birçok yöntem kullandıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmeye yönelik özyeterliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarını öğrenmek amacıyla yapılan araştırma sonuçları verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Karabaş ve Yıldız (2020)'nin Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını araştırdığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Soyuçok ve Balantekin (2021)'in Sınıf öğretmenlerinin okuma ve motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular da öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliğe sahip olduğuna dikkati çekmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlikleri kapsamında okuma öncesinde ön hazırlık olarak görsel okuma yaptırdıklarını ve bu kapsamda okunacak kitabı hayal etmelerini, içeriğini tahmin etmelerini istediklerini beyan ettiklerini göstermektedir. Bununla beraber, görüşmeler ayrıntılı incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma amacını, okuma hızını belirleme, metnin yapısını inceleme ve ön bilgileri harekete geçirme stratejilerden hiç bahsetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi stratejileri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarına veya bu konuya ilişkin ayrıntılı soru sorulmadığı için bu konuda açıklama yapmamaları şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte, alanyazın öğretmenlerin zaman zaman sınıf içinde ifade ettiklerinden daha fazla uygulamalar

gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Sahin, Stables, Bullock, 2002). Ayrıca, alan yazın bireylerin okuma öncesinde konuya dair ne öğreneceğini, amacını ve öğrenme hedefini ne şekilde gerçekleştireceğini kararlaştırdığı için okuma öncesi stratejileri bu sürecin en önemli aşaması olduğunu vurgulamaktadır (Karatay, 2018). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi stratejilerine dair özyeterliğe sahip olduklarını beyan ettikleri halde, görüşmeler sırasında bu stratejilerin yalnız birkaçından bahsetmeleri sınıflarında bu stratejileri uygulamadıklarına veya uygulamalarına rağmen farkında olmadıklarına işaret etmektedir.

Okuma sırası stratejilerinde ise sınıf öğretmenlerinin sesli-sessiz okuma, okulda okuma saati yaptırdıkları ve bunu yaparken metni bırakıldığı yerden takip etme, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, anlamını bilmedikleri kelimelerin altlarını çizdirme ve sözlük kullandırma, not alma, aklına takılan yerlerin altını çizme, şiir okurken duyguyu ön plana çıkarma, deyim ve atasözlerini inceleyip cümle içinde kullandırma gibi stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, alanyazın sınıf öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejilerine ilişkin sessiz okuma, not alarak okuma, etkili okuma, altını çizerek okuma, sesli okuma, anlayarak okuma yöntemlerini kullandığını göstermektedir (Fayetörbay, 2018). Okuma sonrasında ise görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ise okuduğunu anlamının önemi üzerinde durmuşlar, okuduklarını analiz etme, özet çıkarma gibi stratejileri kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bulgular görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin okuma stratejilerini öğretmeye ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler her ne kadar okuma öncesi stratejilerinde kullandıkları yöntemlerden yeteri kadar bahsetmemiş olsalar da okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini neredeyse eksiksiz uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Bulgular görüşmeye katılan birkaç sınıf öğretmenin okumayı sevdirmenin önemi ve diğer becerilere etkisi üzerinde durdukları ve bu kapsamda tekerlemeler, şarkılar gibi uygulamalar kullanarak okumayı dikkat çekici hale getirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okumaya ilgi duymaları, sevmeleri ve okumaya özenmeleri amacıyla tekerleme, hikâye, masal, bilmece, şarkı, fıkra, şiir gibi birçok çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2017). Bulgular, diğer öğretmenlerin okumayı sevdirmeye ilişkin herhangi bir çalışma yapmadığını göstermektedir. Ayrıca, bazı sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda sınıf dışı destek aldıkları, bunu yaparken evde okuma saati düzenleyip veli ile iletişim halinde

oldukları görülmektedir. Alanyazın öğrencilerin okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında aile desteğinden yararlandıklarına dikkati çekmektedir (Savaş, 2006).

Bulgular yazma stratejileri dikkate alındığında sadece birkaç öğretmenin yazma öncesi aşamasında örnek verme, bir konu vererek düşünmelerini sağlama, konu ile alakalı okumalar yaptırma veya sorular sorarak düşündürme çalışmaları yaptıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu yazma sırasında hikâye, metin, şiir, kompozisyon vb. yazı çalışmaları yaptıklarını, bir metnin sonunu veya başını tamamlattıklarını, özet yazdıklarını, dikte çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalara ek olarak yazı yazma sırasında öğrencilerinin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarına dikkat ettiklerini beyan etmişlerdir. Bu açıklamalardan farklı olarak sadece iki öğretmen yazım kurallarının önemli olmadığını, daha çok kendini ifade ediş biçiminin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece birkaç yazma sonrası stratejilerinde öğrencilerin hatalarını kendilerinin fark etmesinin önemli olduğunu, eksiklikleri tespit edip düzelttiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bulgular öğretmenlerin daha çok yazma sırası stratejilerine odaklandıklarını, yazma öncesi ve yazma sonrası stratejilerine daha az değindiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin yazma stratejilerini bildikleri halde tam olarak uygulayamadıklarına veya yazma stratejileri hakkında tam bir bilgi sahibi olmamalarına işaret edebilir.

Bulgular sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uyguladıkları stratejiler konusunda özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Muin, Riyanto ve Wibowo (2020) sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özyeterliklerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bundan farklı olarak, Altun ve diğerleri (2011) sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerinin güçlüklerini gidermek için birçok uygulamalar yaptıklarını fakat bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, görüşmelere katılan öğretmenlerin öğrencilerinin hangi alanlarda okuma güçlüğü yaşadığını ve bu güçlüklerin giderilmesinde rehberlik servisinden yardım alma, bireysel ve grup çalışması yapma gibi farklı stratejiler kullandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretmenlerin ifadeleri okuma güçlüğü çeken öğrencilerini desteklemede birçok strateji kullandığına işaret etse de eko okuma, yankılayıcı okuma, paragrafın önceden dinletilmesi gibi uygulamaları gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin

özyeterliklerinin yüksek olduğu ancak belirli uygulamaları tercih etmediklerine veya sınıf ortamında ancak bu uygulamaları gerçekleştirebildiklerine işaret edebilir.

Bulgular araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uyguladıkları yöntem tekniklere ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, araştırmacılar öğretmenlerin yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik kendilerini yeterli gördüklerini, yaptıkları uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar ise sınıf öğretmenlerinin dikte çalışması, aileden yardım isteme, ev ödevi, bol bol yazı çalışması, akran desteği, ödül verme, okuma çalışması gibi uygulamalar gerçekleştirmelerine rağmen, kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir (Erdoğan, Gülay, Gül Uzuner, 2017). Bununla birlikte görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin harflerin eksik veya yanlış yazımı, yazma isteksizliği, hayal gücü eksikliği, el kas gelişmişliği gibi alanlarda yazma güçlüğü yaşadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taşkaya ve Yetkin (2015) sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çeken öğrencilerinde gördükleri hataların yazının yazım şekli, dil bilgisi kurallarına uymama ve öğrencilerden kaynaklı bazı eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çekme sebeplerinin önemi üzerinde durdukları ve bu bağlamda çoğunlukla birebir çalışma, bol bol yazı çalışmaları, ek ödevler verme, olumlu dönütler sağlama ve veli ile iş birliği içerisinde olma gibi uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Ancak, görüşmeye katılan öğretmenler yazma güçlüğünü gidermek için birçok yöntem uyguladılar da bu yöntemlerin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olduğu ancak her uygulamayı tercih etmedikleri veya yazma güçlüğünü gidermek için kullanılacak stratejilere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına işaret edebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmede okuduğunu anlama çalışmaları üzerinde durdukları ve bu kapsamda soru sorma, soru çıkarma, sesli okumaya, okurken not almaya dikkat etme gibi uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı okumayı değerlendirmede okuma hızlarına baktıklarını ifade ederken bir kısmı da okuma hızının değil okumayı anlamının daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazın okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkati çekmektedir. Örneğin,

Coşkun (2002) okuduğunu anlamının kelime, cümle, paragraf arasında bağlantı kurabilme ve bu bağlamda analiz sentez, değerlendirme, yorumlama yapabilmek olduğunu ifade etmektedir. Hızlı okuma ise yüzeysel okuma yapmak değil bunun aksine anlayarak ve zihinde yapılandırarak okumadır (Güneş,2009). Buna göre okuduğunu anlama becerilerinin artmasının şartı hızlı okumaya bağlanmaktadır (Döğüşgen,2013). Bu doğrultuda alanyazın okuduğunu anlama ve okuma hızının birbiriyle bağlantılı olduğunu gösterse de sınıf öğretmenlerinin bunları ayrı değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmayı değerlendirmede çalışma yaprakları, test, öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrikler, portfolyo gibi yöntemleri kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirmede, onların seviyelerini belirlemede, öğrenmelerini gözlemlenmede kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını, çeşitli yöntemleri doğru şekilde kullanmaları ve öğrencileri ile ilgili doğru karar vermeleri önemlidir (Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2017) Alanyazın incelendiğinde görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dışında kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi değerlendirme yöntemlerinin bulunduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu yöntemlerden bahsetmedikleri görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmalar benzer şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik sahip oldukları özyeterliklerinin yüksek olmasının sınıftaki öğretimi büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir (Kılınç, 2011; Yavuz, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmeye yönelik özyeterliklerinin yüksek olduğu ancak her değerlendirme yöntemini tercih etmedikleri düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci amacı dikkate alındığında; bulgular sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 41 yaş ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ekin ve İflazoğlu Şaban (2020) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının yaş değişkeni dikkate alındığında; 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin 31-40, 41-50 ve 51+ yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öz yeterliklerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulgular Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin; Eğitim Yüksek Okulu mezunu ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu öğretmenlerle karşılaştırıldığında Eğitim Yüksek okulu mezunu ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı mezunu olan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre ayrıca Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin; Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ve Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerle karşılaştırıldığında Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ve Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerini kıyasladığımızda Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin Eğitim Yüksek Okulu mezunu olanlara göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenleri ile Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenleri karşılaştırdığımızda ise Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bulgular, ayrıca, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıntılı

incelendiğinde, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerle; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet sürelerine sahip olan öğretmenler karşılaştırıldığında 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının okutulan sınıf düzeyi açısından bir değişiklik göstermediği söylenebilir. Benzer şekilde, Poggio (2012) öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Ekin ve İflazoğlu Şaban (2020), yaptıkları çalışmada özel okulda çalışan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla imkanlara sahip olması ve bu durumun öğretmenlerin özyeterliklerine etki ettiğine işaret edebilir. Destekler biçimde alanyazın eğitim-öğretim programlarının uygulanabilirliği açısından, okulların araç ve gereçlerinin fazlalığının, fiziki ortamlarının, donanımsal özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Pehlivan, 2004).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, hizmet süresi ve yaşı fazla olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, deneyimli öğretmenlerin kendilerinden daha az deneyime sahip olan öğretmenlere destek olması amacıyla deneyimlerini paylaşacak ortamlar oluşturulması öğretmenlerin özyeterliklerini arttırmalarına imkân sağlayacaktır.

Ayrıca bulgular, özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, devlet okullarında eğitim öğretim ortamlarının çeşitli materyal ve teknolojik aletlerle desteklenmesi, fiziksel açıdan donanımlı hale getirilerek öğretmenlere olanaklar sunulması öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini geliştirmesine destek olacaktır.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi kapsamında okuma ve yazma stratejilerine yönelik özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; öğretmenlerin özyeterlikleri yüksek olsa da her stratejiyi yeteri kadar kullanmadıkları anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin düzenli olarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler yoluyla özyeterliklerini arttırmaları sağlanabilir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik yaptıkları uygulamalar hususunda özyeterlikleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okuma ve yazma güçlüklerini gidermek adına eğitim programlarına çeşitli strateji, yöntem ve teknikler eklenerek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının artırılması ve sınıf öğretmenleri ile aileler arasındaki iletişimin güçlendirilmesinin bu uygulamalar konusundaki özyeterliklerini arttıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Tekirdağ il ve ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki araştırmalarda farklı bölge ve şehirlerde görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışılması farklı olanaklara sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının tespit edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının belirlenmesi, adayların mesleğe başlamadan önce özyeterlik algılarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (191), 68-77.
- Aktaş, Ş ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon sanatı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyol, H (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, (1), 8-11.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2): 7-21.
- Alıcı, D. (2014). *Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı yayıncılık
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arseven, A. (2016). *Öz yeterlilik: Bir kavram analizi*. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63- 80.

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri. İlköğretim yıllarında okuryazarlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475- 493.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, (53), 96-106.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social Cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Bedel, A. (2003). İlköğretim I. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bergman, K. E., & McLaughlin, T. F. (1988). Remediating handwriting difficulties with learning disabled students: A review. *British Columbia Journal of Special Education*, 12(2), 101-120.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.
- Beziat, T. L. R. & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B. & Altunaş Yavuz, S. (2017). Okuma-Yazma Güçlüğü: Kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Carrel, P. L. (1998). Can reading strategies be succesfully taught? *The Language Teacher Online*. 21 (1), 1-20
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19 (3), 417-438.
- Clouse, B. F. (2005). *265 Troubleshooting strategies for writers*. Blacklick, OH, USA:McGrav- Hill Companies.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies. <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF>

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (6), 231-244.
- Coşkun,İ. ,Taşkaya S., M., Yılmaz, M.(Ed.) ve diğer. (2014) *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Cubberley, E. (2004). *Eğitim Tarihi II*. çev. Engin Noyan. Ankara: Yeryüzü.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerilerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M.(2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(2), 26-43.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*.Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2014). *Öğrenme Güçlükleri için okumayı değerlendirme geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çınar Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremit motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Da Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, (53), 47-59.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirtaş, G. (2016). Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Dögüşgen, M. M. (2013). *Çağdaş metotlarla hızlı okuma ve anlama sanatı*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 93, 3.
- Duran, E. Ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3,) 633-655.
- Duran, E., Karataş, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal Of Progressive Education*, 15(5).
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3). 189-196.
- Elbil, B. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisan Yayıncılık
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2 (6), 207-223.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Feder, K. And Majnemer, A. (2003). Children's handwriting evaluation tools and their psychometric properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(3), 65-84.
- Fidan, M. (2020). 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma stratejilerinin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 491-504.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). "What is reading?" to what is literacy?. *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.

- Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(4), 320.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Glover J. A., Ronning R. R. ve Bruning R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Görür, D. A. (2016). *Tarihsel Bağlamlarla Desteklenen Matematik Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına, Özyeterlik Algısına ve Matematiğe İlişkin İnançlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Graham, S. (2010). Want to improve Childrens Writing?. *Education Digest*, 76(1), 49.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2002). *Prevention and Intervention for Struggling Writers*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 589–610). National Association of School Psychologists.
- Graham, S., and Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 72(17), 225-230.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürdal, O. (2004). Bilgi toplumu geçitinde bilgi ve/veya bilgilenim kültürü. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). *Metacognition and strategies instruction in writing*. New York: Guilford Press.
- Hart, J. (2007). *A writer's coach: The complete guide to writing strategies that work*. New York: Anchor Books.
- İflazoğlu Saban, A. ve Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 577-600 .
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-7.
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher: Social Science Studies*, 8(1), 105-134.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Psikolojik Sağlamlılıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kalkan, A. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü*. Adana: İzge Yayınevi.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: Eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V. ve Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli eğitim Bakanlığı Yayınları*, 47 (220), 105- 131.
- Keene, O (2000). *I read but ı don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press
- Kennedy, M. M. (1998). *Learning to teach writing: Does teacher education make a difference?* Londra: Teacher College.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 81-93.
- Kıncal, R.Y. ve Kartal, O.Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 181, 318-333.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ*

alanları üzerindeki etkileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 71-83.

Law, K. Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77-95.

Lehr, F. (1995). *Revision in the writing process*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication. Bloomington IN: (ERIC ED379664)

Leki, I. (1995). Coping strategies of esl students in writing tasks across the curriculum. *Tesol Quarterly*, 29 (2): 235-260.

Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Locke, E.A., and Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into practice*, 50(1), 20- 27.

MEB (2006). İlköğretim Programı. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' awareness of reading strategies. *Journal Of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Muin, J.A., Ryanto ve Wibowo, S.B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in head start classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuz, B. Ve Doğan K. B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 121-137.
- Olthouse, J. M. (2012). Why I write: What talented creative writers need their teachers to know. *Gifted Child Today*, 35(2), 116-121.
- Ortiz, R. W. (2004). Hispanic/Latino fathers and children literacy development examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öz, F. M. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbaşı, D. Ve Çırıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-II*. Ankara: Öncü Yayınları.

- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi
- Özenç, E. G. ve Aşıcı, M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 547-572.
- Özsoy, Y (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 17-20.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Palomba, C. A. (2001). *Implementing effective assessment*. Virginia: Stylus Publishing.
- Pehlivan, D. (2006). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Students' Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation). University of Kansas.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* (Unpublished thesis master of education). Brock University, St. Catharines: Ontario. Retrieved March 12, 2018 from
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London: Oxford University Press.
- Rasinski, T.V. ve Padak, N. (2000). *Effective strategies for teaching struggling readers*. Merrill/Prentice Hall.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul:Kriter Yayınları.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1, ayrı basım, İstanbul Üniversitesi, pedagoji enstitüsü, İstanbul.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 40, 1-24.

- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (7)-39.
- Richards, J. C. and Lasonde, C. A. (2011). *Writing strategies for all primary students: Scaffolding independent writing*. Jossey-Bass Teacher.
- Ritchey, K. D. & Coker, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54-65.
- Ritter, J., Boone, W. & Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher selfefficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery- Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy an the effect of coaching on student achievement. *Canadian. Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28 (4), 371-384.
- Sakari, M.D. (1997). Struggling readers don't work at reading: They just get their teachers to!. *Intervention in School and Clinc*, 32 (5), 295-301.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. and Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension and performance? *Learning and Instruction*, (33), 1-11.
- Saracoğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. ve Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72, 104-122.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa yayıncılık.

- Seçkin Yılmaz, Ş. (2020). *Yazma güçlüğü (digrafi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sovik, N., Arntzen, O., & Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133–150.
- Soyuçok ve Balantekin, (2021). Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1171-1203.
- Sundeen, T. H. (2015). Writing instruction for adolescents in the shadow of the common core state standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 197-206.
- Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, London.
- Taşkaya, S. M. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M., ve Yetkin, R.(2015) İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 3, 157-169
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.

- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, M., Rachım, S. & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GÜJGEF*, 34(2), 267-292.
- Tompkins, G. E. (2008). Teaching writing balancing process and product. *New Jersey: Pearson Education*.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara, (3-5 Kasım), 359-367.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Journal of Language and Literature Education*, 2(13), 97-110.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677.
- Torrance, M., Thomas, G. V., and Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, (17), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M.ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tuna, G. ve Ulu, M.O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Özel Sayı, 128-141.

- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.* Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Ünal, M. (2009). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dil çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıya etkisi. The First International Congress of Educational Research. Basılmış Kongre Kitapçığı (Sözlü Bildiri). 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 378-404.
- Velásquez, T. B. (2011). *Investigating difficulties in elementary school students' written expression.* Zona Próxima, 14.
- Vicky, Z. C. (2001). *Emergent literacy.* Florida Literacy and Reading Excellence Center.
- Walvoord, B. E. (2010) Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education. *John Wiley & Sons.*
- Webb, N. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). *Teachers' self-efficacy beliefs.* New York: Routledge.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Yıldırım-Doğru, E. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, F. ve İlhan, I. Ö. (2010). The Validity And Reliability Of The General Self-Efficacy Scale-Turkish Form. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301.
- Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 847-860.
- Yıldız, C. (2008). *Yazma öğretimi, kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algularının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 452s.
- YILMAZ, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. Ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 10(2), 213-225.
- Zamel, Z. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zimmerman, B. and Kitsantas, A. (2007). *A writer's discipline: The development of self-regulatory skills*. Oxford: Elsevier.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and Educational Development*. New York: Cambridge University Press.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER

EK 1

ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Sayı : E-84026528-050.01.04-2000184973
Konu : Başvuru İncelenmesi

08.12.2020

Sayın Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2020-YÖNP-0032 nolu projeniz ile ilgili olarak Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 04/12/2020 tarih ve 06/28 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:28- Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelere **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2

ÖĞRETMENLERİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayın öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, siz sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Ölçekten elde edilecek bilgiler yalnız araştırma amacı ile kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Sizden istenen her soruyu dikkatlice okumanız ve onunla ilgili size uygun olan rakamı işaretlemenizdir. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız 21-25 31-40 41 ve üstü
3. Eğitim Durumunuz E.F Sınıf Öğretmenliği Bölümü
 Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Önlisans (2 yıl)
 E. F Lisans Tamamlama
 Eğitim Yüksek Okulu
 E.F Dışı Lisans Programı
 Yüksek Lisans
 Diğer
4. Hizmet süreniz (yıl olarak) 1-5 6-10 11-20 21 yıl ve üstü
5. Okutulan sınıf düzeyi 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. sınıf
6. Görev yaptığımız okul türü Devlet Okulu Özel Okul

| Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği | YETERSİZ | | ÇOK AZ YETERLİ | | BİRAZ YETERLİ | | OLDUKÇA YETERLİ | | ÇOK YETERLİ |
|--|----------|---|----------------|---|---------------|---|-----------------|---|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1. Bir öğrencinin sesli okuma hatalarını, etkili okuma stratejilerini öğretmek için bir fırsat olarak ne ölçüde kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2. Dolaylı (örneğin, performans ödevi) ve doğrudan (örneğin, çoktan seçmeli testler) okumayı değerlendirme strateji türlerini ne ölçüde kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3. Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak okuma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4. Sesli okuma sırasında öğrencilere ne ölçüde hedefe yönelik dönüt verebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5. Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak yazma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6. Okuma güçlüğü olan öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar çaba harcayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7. Öğrencilerinizin kendi okuma stratejileri kullanımını, izlemelerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8. Öğrencilerinize, okuma çalışmalarında ön bilgilerini kullanmaları için ne ölçüde fırsatlar sunabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9. Sesli okuma sırasında öğrencilerinizin akıcı bir şekilde okumalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10. Etkili okuma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11. Sınıfınızda etkili okuma stratejilerini ne ölçüde uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12. Öğrencilerinizin okurken anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamalarına ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 13. Yazım kurallarını öğretmek için kelime çalışmaları stratejilerini, ne ölçüde uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Öğrencilerin yazılarını, dilbilgisi ve yazım kuralları stratejilerini öğretmek için ne ölçüde kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 15. Etkili yazma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 16. Okuma eğitiminde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli gruplar oluşturmayı ne ölçüde kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 17. Dil becerilerinin bileşenlerini (örneğin, bir kelimenin yazımı ve telaffuzunu) ne ölçüde birleştirebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 18. Çocukların okudukları kitaplar hakkında, birbirleriyle sınıfta konuşmalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 19. Öğrencilerinize çeşitli ve nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini ne ölçüde tavsiye edebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 20. Çocuklara okudukları hakkında, ne ölçüde yazılı anlatım fırsatları sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 21. Okuma materyallerinizi, öğrencilerin bireysel seviyesine uygun hale getirmek için ne kadar emek harcayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 22. Okuma ilgisi az olan öğrencileri, ne kadar motive edebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

EK 3

ÖLÇEK İZİNİ

Sayın Hocam,

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın ile çalışıyorum. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ni tezimde kullanmak istiyorum. Bu sebeple ölçeği kullanmama izin verirsiniz ve ölçeği gönderebilirsiniz çok memnun olurum.

Saygılarımla, Dilek Sarılan.

Alıcı: ben -

9 May 2019 10:55 ☆ ↶ ⋮

Merhaba kardeşim,
Hangi ölçeği istediniz?

dilek sarılan, 9 May 2019 Per, 02:40 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın ile çalışıyorum. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ni tezimde kullanmak istiyorum. Bu sebeple ölçeği kullanmama izin verirsiniz ve ölçeği gönderebilirsiniz çok memnun olurum.

Saygılarımla, Dilek Sarılan.

--

dilek sarılan

9 May 2019 13:21 ☆ ↶ ⋮

Alıcı:

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğini hocam

...

Alıcı: ben -

9 May 2019 13:34 ☆ ↶ ⋮

İlgili Makama

Dilek Sarılan, uyardığımız, "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği"ni araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanabilir.

dilek sarılan

...

EK 4

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemek.

Sorular

1. Öğrencilerinize okuma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için ne ölçüde fırsat sağladığınızı düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerinize yazma stratejilerini etkili bir biçimde öğretmek için ne ölçüde fırsat sağladığınızı düşünüyorsunuz?
3. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerinize yeterince destek olduğunuzu düşünüyor musunuz?
4. Öğrencilerinizin yazma becerileri sorun yaşayan öğrencilerinize yeterince destek olduğunuzu düşünüyor musunuz?
5. Okuma ve yazmayı değerlendirmede hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
6. Bu yöntemlerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Bu konuda söylemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Ek Sorular:

- Açıklar mısınız?
- Neden?
- Örnek verebilir misiniz?

EK 5

TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI (OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ)



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270-44-E.25460436
Konu : Anket Uygulaması

20/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/12/2019 tarih ve 1900180575 sayılı yazısı.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Dilek SARILAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algularının İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasının Eğitim ve Öğretimi aksatmayacak şekilde, İlimiz Süleymanpaşa, Çorlu, Çerkezköy ve Ergene İlçelerine bağlı bulunan tüm resmi ve özel ilkokullarda görev yapan gönüllü Sınıf öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu anket uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, yukarıda belirtilen söz konusu ilkokullarda öğretim yapan gönüllü Sınıf öğretmenlere yönelik, **Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

EK 6

TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI (GÖRÜŞME FORMU)

"Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi" KONULU
ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU

ARAŞTIRMACI: Dilek SARILAN

KURUM: ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

Tekirdağ ili, Süleymanpaşa, Çorlu, Çerkezköy ve Ergene ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu araştırmaya ilişkin görüşmelerin yapılmasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmaya ilişkin çalışmaların eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve sonuçlarının bir rapor halinde Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede, araştırma uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih, 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" adlı genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: 20/12/2019

İNCELEYENLER:

EK 7
GÖRÜŞME ONAM FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında ve Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın danışmanlığında Yüksek Lisans öğrencisi Dilek Sarılan tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu araştırmanın amacı, siz sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemektir. Bu çalışmada sizden Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları ile ilgili ölçekte bulunan maddeleri kendi uygulamalarınız açısından değerlendirerek, size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen hiçbir maddeye ilişkin katılma durumunuzu belirtmeden geçmeyiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir ve elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dilek SARILAN

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmenin Adı Soyadı

Tarih

İmza

EK 8

ÖLÇEK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi, adıyla Dilek Sarılan tarafından Aralık 2019 – Haziran 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Tekirdağ, Çerkezköy, Çorlu, Ergene

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Dilek Sarılan

İletişim Bilgileri

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 9

NORMALLİK ANALİZİNE İLİŞKİN EK BULGULAR

