

PAPER DETAILS

TITLE: Sinif Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

AUTHORS: Dilek SARILAN,Çiğdem SAHİN TASKİN

PAGES: 696-717

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2410084>



Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi*

*Dilek SARILAN***
*Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN****

Öz

Gelişmiş ülkeler arasında olabilmenin en önemli koşullarından 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 özyeterliği

Investigation of Self-Efficacy Perceptions of Primary Teachers Regarding Literacy Teaching

Abstract

One of the most important conditions for being among the developed countries is to be literate. In this context, literacy is a requirement of enlightenment as well as having reading and writing skills. In this study, it was aimed to determine the level of self-efficacy perceptions of classroom 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. The findings show that the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching is quite sufficient. However, it was determined that there was a significant difference in favor of female

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar tarafından yönetilen "Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algıları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Özel Çorlu Uğur Okulu, Çorlu, E-posta: sarilandilek@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4357-34-61

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, E-posta: csahin@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6341-5380

teachers in the self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding literacy teaching according to gender. In addition, the findings show that the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching differs according to the school they graduated from and the length of service.

Keywords: Literacy, literacy strategies, teachers' self-efficacy

Giriş

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 (2009), 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. 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. Bu doğrultuda, okuma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi büyüktür.

Okuryazarlık becerisinin kazanılmasında önemli bir yeri olan okuma becerisi duyu organlarımızla algıladığımız sözcüklerin anlamlandırılıp, yorumlanması sürecine dayanan bilişsel bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1993). Bununla birlikte okuma, yazar ve okuyucu arasında bağ kurabilme, etkili bir iletişim oluşturabilme ve etkin bir anlam kurabilme sürecini içerir (Akyol, 2019). Ancak, Topuzkanamış ve Maltepe (2010) ülkemizde okuma eğitiminin genellikle ders kitabındaki bir metnin öğrenciler tarafından bölümler halinde sırasıyla okunması ile gerçekleştiğini vurgulamıştır. Araştırmacılar bu eğitimin öğrencinin okumaya ilgi duyması, okuyacağı metinde neye ve nasıl dikkat etmesi ile nasıl anlamlar çıkarması gerektiği gibi birçok amacı içerisinde barındırdığını belirtmişlerdir. Bu amaçlara ulaşmada okuma stratejileri önemli bir yer tutmaktadır. Okuma stratejileri, okurken karşılaşılan zorlukları aşmak amacıyla bilinçli olarak kullanılan zihinsel süreçler olarak açıklanmaktadır (Topuzkanamış, 2010; Cohen, 1990). Piloneita (2006) ise okuma stratejilerini öğrencinin anlamasının zor olduğu durumlarda akademik başarısına destek olan bilişsel süreçler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Karatay (2011) okuma stratejilerini bireyin okuma boyunca bilinçli bir şekilde gerçekleştirdikleri eylemler olarak açıklayarak; okuma öncesi stratejileri, okuma sırası stratejileri ve okuma sonrası stratejileri olarak üç ana başlıkta ele almaktadır. Bu doğrultuda, okuma stratejileri bireyin okuduğunu anlaması ve kavraması için yol gösterici birer araç olarak tanımlanmaktadır.

Yazma becerisi ise insanların duygu ve düşüncelerini, fikirlerini, yaşadıkları olayları yazarak anlatması ve diğer insanlarla iletişim kurabilmesinin bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2004; Ünal, 2006). Bireyler, duygu ve düşüncelerini, hayal ettiklerini anlatmak amacıyla çeşitli semboller kullanarak yazarlar (Özbay, 2002). Yazma eğitiminin en önemli amacı öğrencilere duygu ve düşünceleri en etkili, açık ve işlevsel bir şekilde ifade etme becerilerini kazandırmaktır (Coşkun, 2005). Bu sebeple, yazma eğitimi öğrencileri hayatı boyunca kullanacağı yazma faaliyetlerini yerine getirebilecek bir düzeye ulaştırma ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri bakımından önemli bir yer tutmaktadır (Yalçın, 2006). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmasını, görüşlerin toplanıp yapılandırılmasını ve kâğıda dökülmesini sağlayan yazma stratejileri önemli bir yer tutmaktadır (Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazma stratejileri, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin; Kellog (1994) yazma stratejilerini yazma öncesi stratejileri ve taslak düzeltme stratejileri olarak incelerken; Leki (2002) metin üretme stratejileri ve metni düzenleme-düzeltilme stratejileri olarak ele almıştır. Akyol

(2010) ise yazma stratejilerinin hazırlık, taslak oluşturma, yazma, yayımlama olarak dört ana aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Güneş'e (2007) göre yazma stratejileri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası stratejilerinde yazma amacını belirleme, bilgi toplama, tartışmalarda bulunma, beyin fırtınası yapma, serbest yazma, kümeleme, listeleme vb. gibi birçok yöntem ve teknikten faydalanabilir (Leki, 1995; Clouse, 2005; Harris, Santangelo ve Graham, 2010). Bunun yanı sıra bireyler yazım kuralları ve noktalama işaretlerine, metnin yapısal ve şekilsel özelliklerine, yazacağı metnin amacına, okurun ihtiyaçlarına ve bakış açısına, yazar ve okur arasındaki iletişime dikkat ederek yazmalıdır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Yazma becerilerinin insanlarda istenilen düzeyde olmaması hızlı veya yavaş yazmak, boşluk bırakmadan yazmak, büyük küçük harfleri karıştırmak veya harfleri tamamlamadan bırakmak, harflerin yanlış yönlere doğru bakması, anlaşılır olmaması gibi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Akyol, 2011).

21. yüzyılda gelişmiş ülkeler arasında olabilmenin en önemli koşullardan biri yaşam boyu eğitimin gerektirdiği okuryazar olma (İnan, 2005). Bu doğrultuda, teknolojik gelişmelerin yaşandığı günümüzde gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerine yaşam boyu öğrenmeyi dahil ederek her bir bireyin okuryazar olmalarını amaçlamıştır. Okuryazarlık kavramı bireylerin hayatı boyunca toplumdaki başarısının işareti olduğu gibi, toplumlarında başarılarının göstergesi olarak görülmektedir (Aşıcı, 2009). Bu bağlamda hayatta bu kadar önemli olan okuryazarlık kavramı bireylerin birçok yerde ve zamanda karşısına çıkacaktır (Savaş, 2006).

Alanyazın, iyi yetişmiş öğretmen ve öğretmen adaylarını özyeterliklerinin yüksek olmasının önemini vurgulamaktadır (Yıldız, 2006). Öğretmen özyeterlik inancı 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). Bu sebeple, öğretmenlerin yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olmaları kendilerini ve öğrencilerini geliştirmeleri ve hedeflerine ulaşmalarında etkili faktörlerden biridir. Alanyazın, sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin özyeterliklerini inceleyen çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Ekin ve İflazoğlu Saban, 2019; Kabaş ve Yıldız, 2020). Ancak, bu araştırmaların, öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimine ilişkin özyeterliklerini nicel yöntemlerle incelediği görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterliklerini karma yöntemlerle kapsamlı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma-yazma becerilerini öğretmek; öğrencilerinin iyi birer okuryazar olmaları için temel oluşturan sınıf öğretmenlerinin, okuryazarlığa ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi; onlara okuryazarlık becerilerinin öğretiminde destek olma ve öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları kurum ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ile okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma baskın-baskın olmayan karma yöntem deseninde tasarlanmıştır (Tashakkori & Teddlie, 1998). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, bir araştırma yönteminin daha baskın, diğer yöntemin ise araştırmanın daha küçük bir bölümünü oluşturduğu araştırma deseni baskın-baskın olmayan karma yöntem deseni olarak tanımlanmaktadır. Ayrıntılı açıklandığında, 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 veriler, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada nicel yöntem nitel yöntemle göre daha baskın olacak biçimde tasarlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Tekirdağ il merkezi ile Çorlu, Çerkezköy ve Ergene ilçelerinde görev yapan 461’i (%69,2) kadın 205’i (%30,89) erkek olmak üzere toplam 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). Araştırmanın nitel bölümü için çalışma grubunu ise Tekirdağ il merkezinde ve Çorlu, Çerkezköy, Ergene ilçelerinde görev yapan 25 kadın, 16 erkek olmak üzere toplam 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde, sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı”na vermiş oldukları yanıtları ayrıntılı bir biçimde incelemek amaçlandığından; görüşmelere katılacak öğretmenlerin araştırmanın nicel bölümünde yer alan Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği’ni doldurmuş olmaları ölçüt olarak alınmıştır.

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.

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. Uyarılama aşamasında verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğe ait tek faktörlü 22 maddelik yapının doğrulanması sonucu yapı güvenirliği 0,93 bulunmuştur. Gerçekleştirilen DFA analizi sonucunda ölçeğin tanımlanan yapının %38’ini açıkladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir.

Görüşme Formu

Bu araştırmanın nitel bölümünde, sınıf öğretmenlerine uygulanmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. 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 araştırmada 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 alanında uzman iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler ışığında görüşme formu yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada 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 Millî 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. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ses kayıtlarının gizli kalacağı ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, verilere nonparametrik testler uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Kolmogorov Smirnov Testi

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

Yapılan testte p değeri 0.05'ten büyükse normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2019). Tablo 1 incelendiğinde, verilerin normal dağılıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0,00$; $p<0.05$).

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; eğitim durumu ve hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin ayrılması, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, bu araştırmanın nitel bölümü için temalar, bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.12.2020

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2000184973

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Analizden Elde Edilen Bulgular

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

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

Tablo 2 incelendiğinde, Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algıları 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 Algıları Ölçeği"ne verdikleri yanıtların en yüksek 9 olduğu dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular***Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular***

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

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

Tablo 3 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 Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Tablo 4.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	df	x^2	p
	E.F. Sınıf Öğretmenliği Bölümü	428	321,35			
	Eğitim Enstitüsü	23	394,67			
	Eğitim Önlisans	37	376,27			
	E.F. Lisans Tamamlama	57	316,89			
	Eğitim Yüksek Okulu	20	468,43	7	22,078	0,002
	E.F. Dışı Lisans Programı	32	398,52			

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Yüksek Lisans	35	335,67
Diğer	34	283,54

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının eğitim durumuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır ($\chi^2(7) = 22,078$, $p < 0,002$). 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 5).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 5 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 6.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 6 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 7.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 7 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 8.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 8 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 9.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 9 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 10.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 10 incelendiğinde, 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 11).

Tablo 11.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 11 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 12).

Tablo 12.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 12 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 13.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 13 incelendiğinde, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=8406,50$, $p<0,05$). Bu bulgu, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik algılarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 14 incelendiğinde, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algıları arasında, 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 Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15.

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

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

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($U=18644,50$, $p<0,05$). Elde edilen bulgular, özel okulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlik Algılarına Yönelik Görüşmelere İlişkin Bulgular

Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmeye İlişkin Özyeterlik

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden birkaçı öğretmenlerin 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)

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 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 sınıfta hayal etmelerini istediğini ifade etmiştir.

Okuma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenler ise okuma sırasında 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:

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 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.

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

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. Ayrıca, Öğretmen 12 ve Öğretmen 17 akıcı okumanın sağlanması için öğrencilerinde vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarına önem verdiklerini, bu yüzden birçok etkinlik yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

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

okuma, sadece okuma değil ama okuduğunu anlama da önemli (Öğretmen 9)

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

Yukarıdaki açıklamalar, öğretmenlerin tamamının okuma sonrasında okuduğunu anlama ile ilgili etkinlikler gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bulgular görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Yazma stratejilerine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yalnızca birkaç 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, ııı 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, ııı 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 düşünmelerini sağlayıp sonrasında bir kâğıda yazmalarını istediğini belirtmiştir.

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

Metnin giriş ya da sonucunu tamamlıyorum öğrencilerime (Öğretmen 1)

metnin mesela sonucunu, dediğim gibi tamamlama, hikâye yazma, işte hikaye yarım bırakıp bu hikayeyi tamamlama etkinlikleri yaptırıyoruz (Öğretmen 12)

Öğretmen 1 verdiği bir metnin girişini ya da sonunu öğrencilerine tamamlattığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 12 yarım kalan bir hikâyenin sonucunu tamamlattığını vurgulamıştır. Bu bulgulara ek olarak; öğretmenlerin çoğu 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)

Öğretmen 10 öğrencilerine kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan küçük hikâyeler veya metinler yazdığını belirtmiştir. Öğretmen 12 ise öğrencilerine bazı kelimeler verip, bu kelimeleri içeren hikâyeler yazmasını istediğini söylemiştir. 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 öğretmene götüreceğim hevesiyle bu tarz şeyleri yaptığı zaman o da yazmada da çok defa biz sınıf öğretmeni olduğumuz için çok fazla fırsat verdiğimiz düşünürüz, 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.

Bu açıklamalara ek olarak, bazı öğretmenler yazma stratejilerini öğretirken yazım içeriklerini öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve hayal güçlerini kullanmaları 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.

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)

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 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.

Okuryazarlık Stratejilerini Öğretmede Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesine İlişkin Özyeterlik

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini öğretmede karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi konusundaki özyeterliklerini okuma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik ve yazma güçlüklerinin giderilmesine ilişkin özyeterlik olmak üzere iki hususta ele aldıklarını göstermektedir. Bulgular birçok öğretmenin öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde okuma tekrarı yaptırdıklarını 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)

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. 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)

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)

Öğretmen 30 ve Öğretmen 21, evde sık sık sesli okuma yapılması gerektiğini ve bu konuda öğrencilerinin velileri ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir.

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 bununla okumak ile çok alakalı olduğunu çünkü çocuk ne kadar okursa o kadar güzel ürünler ortaya çıkardığını vurgulamıştır.

Öğretmen 15 ise 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.

Okuryazarlık Stratejilerini Değerlendirmeye İlişkin Özyeterlik

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okumayı değerlendirme yöntemlerinden birinin okuduğunu anlamak olduğunu göstermektedir:

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)

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 not alma gibi okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlattığını ve okuduğunu anlamının çok iyi bir değerlendirme yöntemi olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 20 okuduğunu anlamının okumayı değerlendirmede kullandıkları bir yöntem olduğunu 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 katamadığını dikkate aldığını vurgulamıştır.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmelerine ilişkin özyeterliğe sahip olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken çalışma yaprakları ve akran değerlendirme 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. 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, ııı 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 geldikince 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.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Kabaş 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'in (2021) 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.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasındaki fark incelendiğinde, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bulgular Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ve Diğer programlardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte; Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının ise Diğer programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 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 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Eğitim Yüksek Okulu mezunu ve Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programından mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere göre daha tecrübeli olmalarıyla açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algıları arasındaki farklar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hizmet süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet sürelerine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin deneyimleri arttıkça özyeterlik inançlarının da artması ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlikleri incelendiğinde; özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin bulundukları ortamın niteliği ve olanaklarının fazla olması gibi hususların özyeterliklerini olumlu etkilemesi ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin özyeterliğe sahip olduğunu vurguladıklarına dikkati çekmektedir. 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 birlikte, okuma amacını, okuma hızını belirleme, metnin yapısını inceleme ve ön bilgileri harekete geçirme gibi 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. Alanyazın öğretmenlerin zaman zaman sınıf içinde gerçekleştirdiklerini 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,2011). 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, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gibi stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, alanyazın sınıf öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejilerine ilişkin sessiz okuma, not alarak okuma, sesli okuma, anlayarak okuma gibi yöntemlerini kullandığını göstermektedir (Fayetörbay,2018). Okuma sonrasında ise görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ise okuduğunu anlamanın önemi üzerinde durmuşlardır. 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, yazma stratejileri dikkate alındığında sadece birkaç öğretmenin yazma öncesi aşamasında örnek verme, bir konu üzerinden düşünmelerini sağlama gibi çalışmalar yaptırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bulgular öğretmenlerin çoğunun yazma sırasında hikâye, metin, şiir, akrostiş vb. yazı çalışmaları yaptırdıklarını, bir metnin sonunu veya başını tamamlattırdıklarını, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağladıklarını göstermektedir. Bu açıklamalara ek olarak yazı yazma sırasında öğrencilerinin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarına dikkat ettiklerini beyan etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin daha çok yazma sırası stratejilerine odaklandıklarını, yazma öncesi stratejilerine ise daha az değindiklerini söyleyebiliriz. 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 ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uyguladıkları stratejiler konusunda özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, araştırmacılar öğretmenlerin okuma (Muin, Riyanto & Wibowo,2020) ve yazma (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım,2014) güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik kendilerini yeterli gördüklerini, yaptıkları uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin okuma (Altun ve diğerleri,2011) ve yazma (Erdoğan, Gülay, Gül Uzuner,2017) güçlüğü olan öğrencilerinin güçlüklerini gidermek için birçok uygulamalar yaptıkları halde kendilerini yeterli görmediklerini belirten çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, 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. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çekme sebeplerinin önemi üzerinde durdukları ve öğrencilerinin yazma isteksizliği, hayal gücü eksikliği, el kaslarının gelişmişliği gibi nedenlerle yazma güçlüğü yaşadığını belirtmişlerdir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının okumayı değerlendirmede okuma hızlarına baktıklarını ifade ederken bir kısmının okumayı anlamanın daha önemli olduğunu vurguladığını göstermektedir. Alanyazın okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkati çekmektedir. Örneğin, Coşkun (2002) okuduğunu anlamanın kelime, cümle, paragraf arasında bağlantı kurabilme ve bu bağlamda analiz sentez, değerlendirme, yorumlama yapabilme 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). Ancak, alanyazın okuduğunu anlama ve okuma hızının birbiriyle bağlantılı olduğunu gösterse de sınıf öğretmenlerinin bunları ayrı değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri okuma ve yazmayı değerlendirmede çalışma yapıtları, akran değerlendirme, rubrikler, portfolyo gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirmede, onların seviyelerini belirlemede, öğrenmelerini gözlemlemede kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını, çeşitli yöntemleri doğru şekilde kullanmaları ve öğrencileri ile ilgili doğru karar vermeleri önemlidir (Özbaşı ve Çıkrıkçı-

Demirtaşlı,2013) Ancak, alanyazın görüşmelere katılan öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri yöntemlerin dışında kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi değerlendirme yöntemlerinin de bulunduğunu ve öğretmenlerin bu yöntemlerden bahsetmedikleri görülmektedir. Bulgular ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık stratejilerini değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin belirli değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih etmediklerine veya bu yöntem ve teknikleri bilmediklerine işaret edebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.12.2020

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2000184973

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akbağaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- 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.
- 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.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clouse, B. F. (2005). *265 troubleshooting strategies for writers*. Blacklick, OH, USA: McGraw- Hill Companies.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: InsightsforLearners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 6, 231-244.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döğüşgen, M. M. (2013). *Çağdaş metotlarla hızlı okuma ve anlama sanatı*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

- Ekin, Ö. ve İflazoğlu Saban A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 577-600.
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 658-678.
- 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.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Schmidt, T. (1997). *Self-regulated strategy development: Two decades of classroom-based research*. Cambridge, M.A: Brookline Books.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). *Metacognition and strategies instruction in writing*. New York: Guilford Press.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnnalı, H.Ö. ve Aydın, İ.S (2018).Yazma stratejilerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 879-889.
- 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.
- Karatay, H. (2011). *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 güvenirlik çalışması. *Milli eğitim Bakanlığı Yayınları*, 47(220), 105- 131.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(1), 71-83.
- 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.
- 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.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Muin, J. A., Ryanto, R., & 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.
- 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.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- 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. (2002). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi*. Ankara: Can Basın Yayın Reklam.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Piloneita, P. (2006). Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis (Unpublished Doctoral Dissertation). Coral Gables Florida, University Of Miami.
- 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.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soyuçok, M. ve Balantekin, Y. (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.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri*. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara, (3-5 Kasım), 359-367.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 655-677.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okur özyeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(2), 65-74.
- Vicky, Z. C. (2001). *Emergent literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence Center.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important conditions for being among the developed countries is to be literate. In this context, 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 (Parsa, 2004). The literature also emphasizes the importance of self-efficacy beliefs of well-trained teachers and pre-service teachers (Yıldız, 2006). Teachers who have high self-efficacy beliefs allocate more time to education and use the teaching and learning methods and techniques effectively. This enhances students' motivation and participation to the lessons (Küçükylmaz & Duban, 2009). Accordingly, it is important in increasing students' success levels (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). In addition, teachers with low self-efficacy do not care about their students, they mostly use teacher-centered lessons and they do not want to take responsibility for their students' success. The literature also reveals that they show an authoritarian attitude in the teaching-learning process (Kuçuradi, 2011). For this reason, teachers having a high level of self-efficacy is one of the important factors in improving themselves and their students. The literature

shows that there are studies examining the self-efficacy of primary school teachers in teaching literacy (Ekin & İflazoğlu Saban, 2019; Kabaş & Yıldız 2020). However, no study has been found that comprehensively examines the literacy teaching self-efficacy of classroom teachers with mixed methods. This research has limited on primary school teachers' self-efficacy beliefs about literacy. However, primary school teachers' self-efficacy beliefs about literacy, has an important place in supporting them in teaching literacy skills effectively. Accordingly, the aim of this study is to determine the level of self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding literacy teaching. The objectives of the research are as follows:

To understand the level of self-efficacy of primary teachers in literacy teaching.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding gender.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding the institution they graduated.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding experience.

To understand whether there is a difference between primary school teachers' self-efficacy in literacy teaching regarding the type of school they work.

Method

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 determine the self-efficacy of classroom teachers regarding literacy teaching in the quantitative dimension of the research. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with primary school teachers to examine the data obtained from the scale in detail. The study group consists of 666 classroom teachers in the quantitative dimension and 41 classroom teachers in the qualitative dimension. Data were collected from Tekirdağ, Çorlu, Ergene and Çerkezköy in the 2019-2020 academic year. Teachers were informed about the research aims. Then, teachers participated the research were required to fill and sign the consent form. Normality tests were applied to the quantitative data collected from the teachers. Findings revealed that the data does not show normal distribution. Accordingly, non-parametric tests were applied. Data collected from the qualitative phase of the research were analyzed through using deductive content analysis.

Result and Discussion

Findings show that primary teachers' self-efficacy regarding literacy teaching is found out as sufficient. Findings revealed that there was a significant difference in favor of female teachers in the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching according to gender. In addition, the findings also show that the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching differs according to the school they graduated from, their experience as well as the type of school they work.

The findings obtained from the research revealed that the self-efficacy of primary teachers regarding literacy teaching is quite sufficient. Similarly, Karabaş and Yıldız (2020) in which they investigated primary literacy teaching self-efficacy perceptions of primary school teachers and their commitment to the primary literacy teaching program, identified that primary teachers' self-efficacy perceptions of literacy teaching were at a high level. Soyuçok and Balantekin (2021) also concluded in their study that primary teachers' perceptions of literacy teaching self-efficacy were quite sufficient.

Findings revealed that the literacy teaching self-efficacy perceptions of the teachers who graduated from the Education High School are higher than the teachers who graduated from the Faculty of Education Undergraduate Program and other programs. Besides, teachers who have a master's degree have higher self-efficacy of literacy teaching than teachers who are graduates from the Education High School. Findings also showed that the literacy teaching self-efficacy of teachers who graduated from Education High School and Non-Educational Undergraduate Programs are

higher than those who graduated from Education Faculty. This situation can be explained by the experiences of teachers. Findings showed that teachers graduated from the Education High School and graduated from the Undergraduate Programs outside of the Education Faculty are more experienced than the teachers who graduated from the elementary teaching department.