



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar

Factors Affecting Preservice Primary Teachers' Attitudes Towards Primary Read and Write Teaching

Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği araştırma, karma yöntemlerden zenginleştirici ve açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve altı açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22 paket programıyla yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde temalar ve bu temaların alt temaları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve tutum puanı ortalamaları arasında ders başarısına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir.

Abstract

In this study, it was aimed to determine factors affecting preservice primary teachers' attitudes toward factors related to reading and writing instruction. The study adopting both qualitative and quantitative research methods were carried out according to the enrichment and explanatory design, one of the mixed methods. The study group was composed of the preservice primary teachers studying at the Basic Education Department of the Faculty of Education at Uludag University. In the study, the data were collected via the Attitude Scale for Primary Read-and-Write and also six open-ended questions. In the analysis of the sub-factors of the Attitude Scale total scores, was made via the SPSS 22 package program. In the analysis of the qualitative data, each open-ended question were gathered under themes and the sub-themes of these themes were formed. The results of the study show that preservice teachers show positive attitudes towards primary-read-and-write course and attitude score averages are significantly different from course achievement at a moderate level.

Anahtar Kelimeler

sınıf öğretmeni adayı
ilkokuma-yazma öğretimi
tutum
ders başarısı
deneyim

Keywords

preservice primary teacher
primary-read-and-write
attitude
course achievement
experience

Extended Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes of elementary school teacher candidates towards first reading and writing instruction and the factors affecting teaching proficiency.

The study in which qualitative and quantitative research methods are adopted is conducted according to enrichment and explanatory pattern from mixed methods. The study group is composed of Class Teacher candidates who have taken Primary School-Writing Instruction course and studying in Class Education branch from Basic Education Department of Education Faculty of Uludag University. The data collection tools of the research are composed of Attitude Scale Related to First Reading and Writing Instruction and five open-ended questions prepared by the researchers in order to determine the elements affecting the teaching qualifications of the candidates. The analysis of the research data was carried out in two stages. In the first stage, analysis of sub-factors and total scores of Attitude Scale Related to First Reading and Writing Instruction constituting quantitative data of the study was performed with SPSS 22 package program. In the analysis of qualitative data, research questions were generated, data were collected, and the answers given by the candidates to each open-ended question in the data analysis were collected under the themes and the sub-themes of these themes were established and direct citations were made from the answers of the candidate teachers by determining the frequencies of the sub-themes.

Score averages for the attitudes of elementary school teacher candidates who participated in the study, attitudes towards first reading and writing instruction were determined to be positive. However, the highest score average being in "Necessity" dimension among the scores of the factors of attitude scale and the lowest score average being in the "Interest" dimension are considered to be reflected on the first reading and writing instruction process negatively. Curiosity about the first reading and writing instruction, self-development desire, material preparation and efficiency development efforts of a teacher with low interest on this subject will also decrease. However, in this process, the most decisive factor in opening the child to literacy all the way through will be the competence, desire and effort of the classroom Teacher.

It was determined that, as the level of success of the primary-read-and-write instruction course of the preservice teachers increases, the attitude score average also increases. According to the results of study, it was found that there is a meaningful difference between the average of the attitudes of the preservice teacher and the achievement level. This result shows that the course success levels are one of the determining factors of preservice teachers' attitudes towards primary-read-and-write instruction course.

It has been determined that the prospective teacher candidates want to be given the opportunity to practice outside the classroom in order to increase their competency in First Reading And Writing Instruction. The reason of the request of the candidates about having application opportunity is also confirmed with the request about the observation of how much effective are the things learned and activities done in the class and how are they applied also by the candidates. The fact that the teacher candidates participating in the research indicate the need for experience shows that the most decisive factors in the increase of the teaching proficiencies of the candidates are observation and experience in the schools.

Teacher candidates stated that they are having difficulties due to students' developmental differences in First Reading and Writing Instruction which shows that they gain the qualification of Personal and Professional Values – "A2.2 They are aware of that the students have different learning characteristics." from the performance indicators of sub-competency of "A2- Believing that the students can learn and success" among the among the sub-qualifications of the Professional Development competency field indicate gaining the competency. However, research results also point out that some of the candidates do not gain the competencies of "A2.4 By analyzing factors that prevent learning, arrangements for the students' needs are made. (D4.1 - D4.5)" (General Competencies of Teaching Profession, 2006, p.). This result shows that the teacher candidates do not gain the competency of A2 "Diversifies teaching methods and techniques by taking into account the students who differ in terms of their developmental characteristics." (Classroom Teaching Special Field Qualifications, 2008, p.3) located under the title of "1. Ability to apply concepts and principles related to development and learning." Of "Learning-Teaching Environment and Development subject field", in other words it shows that the teacher fulfills the program's needs with the professional experiences gained during the applications in the teaching process of the teacher candidates and has difficulties in diversifying the practices considering the students' needs.

The results obtained from the study reveal that the teacher candidates' level of interest is moderate, although their attitudes toward First Reading and Writing Instruction are at a high level about the necessity of the class. It is seen at the source of the interest of the candidates for the class is not high in the requirement level that they cannot put what they learn in the class into practice simultaneously in primary schools. The common point of these results is that the most important element that influences the attitudes and competences of the teacher candidates for a class is the teaching experience. By providing the opportunity of observation and experience in primary schools to the candidates simultaneously with the Teaching Profession Knowledge Courses, both the interest and desire of the candidates will increase and their competencies about the teaching skills will develop.

1. Giriş

Öğretmenlik mesleğindeki başarının kaynağında bilgi, yeterlik ve tutum olmak üzere üç temel bileşen bulunmaktadır. Ancak eğitimcilerin çoğu bilgiye aşırı önem vererek iki temel bileşeni gözden kaçırmakta ve bunun sonucu olarak öğretmen adayları sınıf ortamlarına girdiklerinde kuramsal bilgiyle uygulamaya dayalı bilgi arasında bağlantı kuramamaktadır (Abu Sharbain ve Tan, 2012). Nitekim araştırma sonuçları da bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin, Hobson ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programlarındaki kuramsal bilgi ile okul-temelli öğretim deneyimleri arasındaki bağın eksik olduğu belirlenmiştir. Darling-Hammond, Newton ve Chung Wei (2010) ise birçok ülkede, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına öğrencinin öğrenmesindeki ilerlemeyi belirleme yollarının kazandırılmasında problem yaşandığını ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için “Okulda Üniversite” modeli geliştirilmiştir (Özcan, 2012). Bu modelle, bilimsel bilginin merkezi olan üniversitenin, öğretmenlik mesleğinin uygulandığı gerçek ortam olan okula taşınması hedeflenmiştir. Böylece, meslek eğitiminde teori ve uygulama kopukluğuna son verilmesinin, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin kalitesi ve öğrenci başarısının yükseltilmesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca Karadağ ve Akkaya (2013), öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına sunulan bilgilerin çoğunun uygulamalı bir öğrenme ortamı sağlanmadığı için yetersiz kaldığını ve öğretmen eğitimi programlarından beklenen işlevlerin tam olarak yerine getirilemediğini dile getirmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünen, stratejik kararlar verebilen, öğrenme ve gelişim süreçlerini anlayan, farklı öğretim strateji ve yöntemlerini uygulayabilen (Darling-Hammond, Newton ve Chung Wei, 2010) öğretmenler olarak yetişmesinin güç olduğunu göstermektedir.

Günümüzde 21.yüzyılın sınıflarında, öğretmen adaylarının öğretmeye hazır olarak yetiştirilebilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında neler yapılabileceği tartışılmaktadır. Eğitim sistemlerinde bu sorunun çözümü için arayışlar devam ederken, ülkeler arasında bunun nasıl başarılabileceğine dair bir görüş birliği ise henüz bulunmamaktadır (OECD, 2012:37; Özcan, 2012). Okul öncesi dönemde temelleri sözellikle atılan okuryazarlığın (Sanders, 2010, s. 40) formal yanı okulda öğretmenlerle sürdürülmektedir. Ülkemizde bu süreç sınıf öğretmenleri tarafından şekillendirilmektedir. Öğrencilerin okuma becerisini beş duyuyu içine alan yeni bir duyu olarak edinebilmelerinde (Manguel, 2007, s. 19) sınıf öğretmenin okumayı öğretme sürecine yaklaşımı belirleyici bir rol oynamaktadır. Bunun için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında da belirtildiği gibi “öğrenmek için okuma becerilerinin kazandırılması”na odaklanılması gerekmektedir (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011). Aynı şekilde öğretmen yazmayı öğretirken, öğrencisinin kendini anlatmanın yollarından birinin de yazma olduğunu görmesini sağlayabilmelidir. Bunun için öncelikle kendisi işlevsel okuryazar olan öğretmenlere gereksinim vardır. Bu, beraberinde öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralamalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine dair tutumları yani bu duruma yönelik olumlu veya olumsuz davranış eğilimi göstermesi (Turgut, 1983), öğrencilerinin de bu yaşamsal becerilere dair ilk izlenimlerini doğrudan şekillendirecektir. Tutum, aynı zamanda bilgi ve beceri gibi öğretmen yeterliklerini etkileyen unsurlardan biridir (MEB, 2008). Bu yeterliklerin kazanılması öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli görülmektedir (MEB, 2008).

Öğretmen adaylarının öğretim bilgisi derslerinde öğrendiklerini uygulamaya geçireceği aşamalardan biri de Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Bu ders süresince adaylar, hem uygulama okulu öğretmenlerinden hem de uygulamadan sorumlu öğretim elemanından uygulama deneyimlerine yönelik dönüt almaktadır. Bu süreç adayın eksik ve hatalarını görme ve bunları giderme/düzeltilme olanağı bulmasını sağlamaktadır. Yukarıda açıklanan nedenlerle yetiştirilecek sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalardan elde edilecek sonuçlar, özellikle de teori ve uygulama arasındaki bağların zayıf olduğu ileri sürülen öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemeler açısından hayati önem taşımaktadır. Bu yönüyle yetiştirilecek öğretmenlerin hem okuma-yazma öğretimine dair tutumları hem de yeterlik algıları büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde Arslan ve Aytaç (2010), Gömleksiz (2013), Karadağ ve Akkaya (2013), Kızılaslan Tunçer, Kıncal ve Şahin (2015) ile Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak adayların ilkokuma-yazma öğretim yeterliklerini etkileyen unsurları ortaya koyan herhangi bir araştırmanın ise olmadığı belirlenmiştir. Bu konudaki tutum ve yeterliklerin belirleyicilerden biri de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan İlkokuma-Yazma Öğretimi dersidir. Bu dersle ilgili geçmişten günümüze Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı tarafından hazırlanan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları Ders Tanımları başlığı altında farklı tarihlere farklı içerikler hazırlanmıştır. Bunlardan 1998 yılındaki programda (YOK, 1998, s. 21-22) yer alan ders tanımında bu derste, “Okuma ve yazma kavramları; okuma ve yazma süreci; okuma ve yazmanın amaçları; okuma ve yazmayı kazandırma (öğretme) yöntem (cümle çözümleme, harf yöntemi, vb.) ve yaklaşımları; okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri; sesler ve öğretimi; araç-gereç ve materyallerin seçimi ve kullanımı; kelime tanıma; kelime ayırt etme;

kelime haznesini geliştirme yolları”na yer verilirken; 2007 yılındaki lisans programında (YOK, 2007, s. 37) yer alan ders tanımında ise “Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkökuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkökuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkökuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri, ilkökuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler (özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkökuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi (tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları”na yer verilmiştir. Alan eğitimi derslerinden biri olan İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine (3 kredilik) yönelik araştırma yapan Karadağ ve Akkaya (2013), dersin sınıf öğretmeni adaylarına ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmenlik meslek bilgisini ve becerilerini kazandırmada süre ve uygulama açısından yetersiz olduğuna inanıldığını belirlemiştir. Nitekim Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökuma-yazma öğretimi dersini teorik olarak alan öğrencilerin, ne yapacaklarını bildikleri; ama nasıl okuma-yazma öğreteceklerini bilmedikleri, bu dersin mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunlara paralel olarak Yüksel (2011) de Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinin işlenişi ve içeriğine yönelik 1930’lu yıllardan bu yana pek çok eleştiri getirildiğini, bunlar arasında ise derslerin uygulamadan kopuk ve soyut biçimde işlendiği, yeni mezun öğretmenlerin bile bu derslere ilişkin bir şey hatırlamadığını belirterek ÖMB dersleri üzerinde mutlaka çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin niteliğinin arttırılmasına yönelik olarak Dünya Bankası raporunda (2011) öğretmen eğitimi iyileştirme, hizmetiçi ve hizmetöncesi eğitimi uyumlu hale getirme ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejileri önerilmekte ve eğitim fakültelerinde uygulanan programların, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir. 2005 yılında Bologna sürecinde Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin (UYÇ) belirlenmesi amacıyla YÖK tarafından başlatılan çalışma kapsamında ise öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı lisans düzeyinde belirlenen yeterlikler bilgi, beceri ve yetkinlikler başlıkları altında toplanmıştır (YÖK, 2014’ten akt., Atik Kara ve Sağlam, 2014:30). Yeterliklere yönelik son çeyrek asırda yapılan düzenlemelere rağmen araştırmanın yürütüldüğü Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı’nda 63 teorik ders bulunmaktadır ve toplam kredi 145’tir. Buna karşın öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını gözlemlediği ve öğretim becerilerini uygulamaya geçirdiği derslerin sayısı ise Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması I ve II olmak üzere sadece 13 kredilik üç derstir. Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine duydukları ilgi, verdikleri önem ve bu dersin gerekli olup olmadığına dair tutumları, sınıf ortamında doğrudan öğretim yaklaşımlarına yansıtacaktır. Bu nedenlerle adayların yaklaşımlarının belirlenerek sürece dair beklenti ve gereksinimleri konusunda yapılacak düzenlemeler ile adayların tutumları olumlu yönde değişebileceği gibi yeterliklerinin gelişmesi de sağlanabilecektir. Bu bağlamda, kendi sınırlılıkları içinde alanda bu konuya dikkat çekmek amacıyla yapılan ve bir ön çalışma niteliğinde olan mevcut araştırmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, karma yöntemlerden zenginleştirici ve açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Birinci adımda 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında üçüncü sınıfta öğrenim gören Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla nicel veriler ve eş zamanlı olarak adayların ilkökuma-yazma öğretimine yönelik yeterliklerini etkileyen unsurların belirlenmesi amacıyla nitel verilerin ilk bölümünü oluşturan iki soruya ait verilerin toplanması nedeniyle araştırma zenginleştirici desene göre gerçekleştirilmiştir. İkinci adımda ise birinci adımdaki verilerin anlamlandırılması amacıyla 4.sınıfın bahar yarıyılında yani ilk verilerin toplanmasından bir yıl sonra Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi boyunca Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretim deneyimlerine yönelik verilerin toplanması nedeniyle araştırma açıklayıcı (Explanatory) desene göre yürütülmüştür (Creswell ve arkadaşları, 2003’ten akt., Büyüköztürk, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini alan öğretmen adaylarının gönüllü katılımıyla yürütülmüştür. 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonuna kadar bu anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları, İlkokuma-Yazma Öğretimi ve Okul Deneyimi derslerini farklı yarıyıllarda almaktaydı. Mevcut prog-

ramda ise iki ders aynı yarıyılıda yer almaktadır. Sorulara 2013-2014 eğitim-öğretim yılında dersi alan 243 öğretmen adayından 174'ü gönüllü olarak yanıt vermiştir. Katılan öğretmen adaylarının 133'ü (%76.4) kadın, 27'si (%15.5) erkek olup adaylardan 14'ü (%8) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Ayrıca 2013-2014 eğitim-öğretim yılında araştırmaya katılan 174 öğretmen adayından 85'i de izleme sorularına gönüllü olarak yanıt vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, bir ölçek ve araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular olmak üzere iki farklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Bunlardan ilki Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Arslan ve Aytaç (2010)'ın geliştirdiği İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeğidir. Ölçekten toplam 19-95 arasında puan alınmaktadır. Faktörlere göre puan dağılımı, "İsteklilik" boyutundan 12-60 puan; "İlgi" boyutundan 5-25 puan ve "Gereklilik" boyutundan ise 1-10 puan şeklindedir. Araştırmacılar tarafından birinci faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92, ikinci faktörün .80 ve üçüncü faktörün ise .82 olarak hesaplanmış; ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Arslan ve Aytaç, 2010). Bu ölçekle birlikte eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından yapılan alan taraması sonucunda (Arslan, 2012; Avcı & Şahin, 2016; Bayat, 2014; Duran, 2011; Duran ve Akyol, 2010; Dursunoğlu, 2010; İflazoğlu Saban & Yiğit, 2011; Şahin, 2012) hazırlanan sorulardan biri uygulanmıştır. Bu soru şu şekildedir: "1. Size göre İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinizin artması için ders kapsamında ve ders dışında neler yapılabilir?". Bunların yanı sıra 2014-2015 bahar yarıyılında bir önceki yıl araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde 1.sınıflarda ne kadar süre ve hangi uygulamada ne şekilde yer aldıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5 soru yöneltilmiştir. Bunlar: "1.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde kaç hafta 1.sınıflarda yer aldınız?", "2.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldınız mı?", "3.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde kaç defa sorumluluk aldınız?", "4.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldığınızda yöntemin hangi aşamalarını uygulamaya geçirdiniz?", "5.Öğretmenlik Uygulamasında ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldığınızda yöntemin aşamalarını uygulamaya geçirirken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?".

Geçerlik

Bu araştırmada geçerliği artırmak için şu önlemler alınmıştır: a) Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesinin (Arslan, 2012; Atik Kara & Sağlam, 2014; Avcı & Şahin, 2016; Bayat, 2014; Duran, 2011; Duran & Akyol, 2010; Dursunoğlu, 2010; Gömleksiz, 2013; İflazoğlu Saban & Yiğit, 2011; Karadağ & Akkaya, 2013; Kızılaslan Tunçer, Kıncal, & Şahin, 2015; Perkins, 2013; Şahin, 2012; Yıldırım & Demirtaş, 2008) yanı sıra İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini yürüten bir alan uzmanı, araştırmacının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittiği iki ilkökulda görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasını aldıkları dönemde araştırmacıya gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak iletilenler ve araştırmacının kendisinin sorumlu olduğu öğretmenlik uygulaması gruplarında yer alan öğretmen adaylarıyla yürüttüğü teorik ders ve adayların ders anlatımlarına dair gözlemlerine dayanarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. b) Hazırlanan sorular, görüşülen uzman ve sınıf öğretmenleriyle paylaşılarak teyit edilmiştir.

Bu araştırmada, veri toplama araçlarının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci ayrıntılarıyla açıklanarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2005, ss. 256-257), veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamasının nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerinden birisi olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemeye yönelik maddelere dair seçimleri ve yeterlik konusundaki düşünce ve önerilerini tüm açıklığı ve ayrıntılarıyla ifade etmeleri için adaylara İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini tamamladıktan sonra ve araştırmacının dışında diğer öğretim elemanları aracılığıyla ulaşılarak toplanmıştır. Adaylardan isim belirtmeleri istenmemiştir. Her veri grubu 4 haftada ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen adayların katılımıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacının nicel verilerini oluşturan İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanlarının analizi SPSS 22 programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda (Kolmogorov-Smirnov Z=.200 (p>.05)), toplam puanlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanırken; birinci faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90, ikinci faktörün .70 ve üçün-

cü faktörün ise .66 olarak hesaplanmıştır.

İkinci aşamada nitel verilerin analizi yapılmıştır. Nicel verilerin sayısal olmayan metne dayalı verilerle ayrıntılı bir şekilde çözümlenmesi (Bazeley ve Jackson, 2015, s. 2) ve ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen unsurların öğretim sürecine yansımalarının bütüncül bir yaklaşımla (Miles, Huberman ve Saldana, 2014'ten aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 2) ele alınması amacıyla nitel verilerin toplanmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmada Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen unsurların öğretim sürecine yansımaları, adayların verdiği yanıtların çözümlenmesine dayalı olduğu için nitel veri analizi yaklaşımları sınıflandırmasında yer alan tematik analiz yapılmıştır (Liamputtong, 2009'dan akt., Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 4).

Nitel verilerin analize hazırlanmasında ilk olarak adayların yanıtlarının tamamı metin halinde verilere dönüştürülmüştür. Araştırmacının verileri yakından tanınması ve veriye hakim olması açısından çok önemli olduğu için (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 11) verilerin dökümü birebir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ardından bir doktora öğrencisi tarafından dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Bu şekilde verileri analize hazırlanma aşamasında verileri düzenleme, verilerin dökümünü gerçekleştirme ve dökümün doğruluğu kontrol edildikten (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12) sonra verilerin öncü analizi olarak adlandırılan verilerin genel anlamını araştırma aşamasına geçilmiştir. Verilerin genel anlamı oluşturulmuş, fikirlere ilişkin kısa notlar alınmış, verilerin düzenlenmesine ilişkin (Creswell, 2012'den aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12) Sınıf Öğretmeni adaylarının 4.sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki deneyimlerine dayalı izleme sorularının hazırlanmasına gereksinim duyulmuştur. Nitel verilerin analiz ve yorumlanması, gerekli bağlantıların kurulması için araştırmacının verisini yakından tanınması zorunlu görülmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12). Bu amaçla araştırmacı tarafından dökümü yapılan araştırma verileri, bir bütün halinde tekrar tekrar okunarak verilen yanıtlar, araştırma sorularını yanıtlama potansiyeli bakımından incelenmiş ve şemalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması ve temalara ulaşılması aşamasında, öncelikle okunan verilerdeki temaları oluşturmak için metinler anlamlı parçalara ayrılarak etiketlenmiştir. Bunun için verilerdeki her bir metin parçasının anlamını tam olarak yansıtan kelime veya ifade belirlenmiştir. Böylelikle bir veri kaynağındaki bir bölümü tanımlamak için etiketleme yapılmıştır (Creswell, 2012'den aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 13). Bu yönüyle bu araştırma verileri, kodlama yaklaşımlarından temel kodlama yöntemlerinden tanımlayıcı kodlama yöntemine göre etiketlenmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014'ten aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 13-14). Tüm dökümlerdeki kodlama işlemi tamamlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu listedeki benzer kodlar gruplandırılmış, kodlarda binişiklik olmadığı belirlenmiş ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar bir araya getirilerek bu kodlar daha genel ifadeler tanımlanıp adlandırılarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Son aşamada adayların açık uçlu her bir soru için verdiği yanıtlar, temalar altında toplanmıştır. Ardından bu temaların alt temaları oluşturularak frekansları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yanıtlarından alt temalara yönelik doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen araştırma bulguları yer almaktadır.

Tablo 1. İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının dağılımı

N	F1 İsteklilik		F2 İlgi		F3 Gereklilik		Toplam	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
174	46,38	5,04	13,72	2,77	9,68	,67	69,78	7,50
Kız (133)	46,40	4,99	13,65	2,63	9,75	,57	69,80	7,23
Erkek (27)	46,74	4,55	13,81	3,29	9,44	4,55	70,00	7,52
Belirtmeyen (14)	45,43	6,54	14,21	3,17	9,50	1,02	69,14	10,20

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik tutum ölçeğinin faktörlerine ait puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 3.faktöre yani ölçeğin gereklilik boyutuna ait olduğu en düşük puan ortalamasının ise 2. faktöre yani ölçeğin ilgi boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimi dersinin kesinlikle gerekli olduğunu düşündüklerini ancak adayların derse yönelik ilgilerinin ise orta derecede olduğunu göstermektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının isteklilik ve ilgi puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gereklilik boyutu puan ortalamalarında ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adayların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının Ders Başarısına göre dağılımı

Başarı Düzeyi	n	1.Faktör		2.Faktör		3.Faktör		Toplam	
		Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
AA	21	48.90	5.11	15.19	2.86	9.90	.30	74.00	7.79
BA	28	48.21	4.72	14.11	2.56	9.79	.57	72.11	6.73
BB	26	48.50	3.86	14.85	2.43	9.85	.37	73.19	5.66
CB	37	44.56	4.85	12.73	2.82	9.81	.46	67.11	7.12
CC	21	45.52	3.23	12.71	2.39	9.48	.68	67.71	4.86
DC	11	44.72	4.38	12.64	1.86	9.36	1.03	66.73	5.35
DD	4	41.25	4.46	12.75	2.99	9.75	.50	63.75	7.50
FF-FD	12	44.50	5.82	13.33	2.87	9.17	1.19	67.00	8.83

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki başarı düzeyleri arttıkça genellikle tutum düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna karşın en düşük başarı düzeyindeki adayların tutum puan ortalamalarının bir üst basamaktaki başarı düzeyindeki adayların tutum ortalamalarından daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre Anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık
Toplam Puan	Gruplar arası	1522.27	7	217.46	.826	.000
	Grup içi	6849.50	152	45.063		
	Toplam	8371.77	159			
1.Faktör	Gruplar arası	658.50	7	94.07	.506	.000
	Grup içi	3173.27	152	20.87		
	Toplam	3831.77	159			
2.Faktör	Gruplar arası	158.25	7	22.60	.314	.003
	Grup içi	1036.84	152	6.82		
	Toplam	1195.10	159			
3.Faktör	Gruplar arası	7.81	7	1.11	.937	.007
	Grup içi	57.78	152	.380		
	Toplam	65.60	159			

Öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucunda ölçeğin toplam puan ve alt faktörleri boyutunda şu gruplar lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Toplam puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-6.08420*) ve AA düzeyi (-6.89189*) arasında BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .012; .006); 1.Faktör puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-3.93243*), BA (3.64672*) ve AA düzeyi (-4.33719*) arasında BB, BA ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .021; .036; .015); 2.Faktör puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-2,11642*) ve AA düzeyi (-2.46075*) arasında BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .038; .016); 3.Faktör puan ortalamaları bakımından FF - FD düzeyi ile CB (-.64414*), BB (-.67949*) ve AA düzeyi (-.73810*) arasında CB, BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .041; .039; .025) belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının 1.sınıfta bulunma ve sorumluluk alma sürelerinin dağılımı

Cinsiyet		Öğretmenlik Uygulamasında 1.sınıfta yer alınan hafta sayısı						
		Tüm dönem	6 hafta	5 hafta	4 hafta	3 hafta	2 hafta	
Kadın	65	13	4	2	17	13	6	
Erkek	16	-	-	-	7	4	5	
Belirtmeyen	4	2	-	1	-	-	1	
		Sorumluluk alma durumu						
		Evete	Hayır	Tüm dönem	10-11 hafta	3-4 hafta	2 hafta	1 hafta
Kadın	54	12	4	7	10	18	14	
Erkek	11	4	-	-	2	1	8	
Belirtmeyen	4	-	2	-	1	2	-	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının 1.sınıflarda yer aldığı görülmektedir. Adayların 2 haftadan tüm döneme kadar uzayan bir zaman diliminde 1.sınıflarda yer alması, uygulama okullarındaki işleyiş açısından okuldan okula ve gruplardan sorumlu öğretim elemanlarının yaklaşımlarına göre sürenin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretmen adaylarından 16'sının 1.sınıflarda hiç sorumluluk almaması, bu adayların ilkokuma-yazma öğretimine dair herhangi bir uygulama deneyimi olmadan uygulama sürecini tamamlaması anlamına gelmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılmasını istediklerinin dağılımı

İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılması istenilenler	f
Öğrenilen etkinliklerin ders dışında birebir öğrencilere uygulanması	108
İlkokuma-Yazma Öğretimi dersiyile Okul Deneyimi dersinin aynı dönemde verilmesi, böylelikle öğrenilenleri uygulama olanağının sağlanması	89
Öğrenilenlerin, derste yapılan etkinliklerin ne kadar etkili olduğunun ve nasıl uygulandığının gözlemlenmesi	76
Bu dersin 1.sınıfların okuma-yazmayı öğrenmesiyle paralel uygulamalı olarak işlenmesi	62
Derste öğrenilenlerinin kalıcı olabilmesi için hazırlanan materyallerin okullarda uygulanması	57
Ders saatinin arttırılması	52
Sadece bu ders için ayrı bir şekilde staj olması	51
Okula gidip okuma-yazma öğretiminin izlenmesi	39
Sınıf mevcudunun azaltılması	34
Okullardaki okuma-yazma öğretimi uygulamalarını yansıtan videolar izlenmesi	27
Dersteki etkinlik sayısının arttırılması	26
İlkokul ders kitaplarının tüm öğretmen adaylarında olması	14

İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılması istenilenlere ilişkin öğretmen adayları, en sıklıkla ders dışında uygulama olanağının olmasını belirtmiştir. Bunu ikinci sırada en sıklıkla Okul Deneyimi dersi ile İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin aynı yarıyıldaki olması izlerken üçüncü sırada ise öğrenilen ve derste yapılan etkinliklerin etkisi ve uygulamasının gözlemlenmesi yer almaktadır. Bu bulgularda, öğretmen adaylarının derste öğrendiklerini uygulamaya geçirme gereksinimlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde ilkokuma-yazma öğretiminde uygulamaya geçirdikleri aşamalar

Uygulamaya geçirilen aşamalar	f
Okuma-yazmaya hazırlık	2
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme	37
Harfi yazma	25
Harflerden hece oluşturma	19
Hecelerden sözcük oluşturma	21
Sözcüklerden cümle oluşturma	13
Cümlelerden metin oluşturma	2
Tüm aşamaların uygulamaya geçirilmesi	4

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sıklıkla sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasını uygulamaya geçirdiği belirlenmiştir. Bunu ikinci sırada harf yazımının öğretimi, üçüncü sırada ise hecelerden sözcük oluşturma aşamasının uygulamaya geçirilmesi izlenmektedir. Ancak bu bulgular arasında en dikkat çekici olanlardan biri, adaylardan sadece 4'ünün yöntemin tüm aşamalarını uygulamaya geçirmiş olması ve bir diğeri de cümlelerden metin oluşturma aşamasının sadece 2 öğretmen adayı tarafından uygulamaya geçirilmiş olmasıdır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin dağılımı

Karşılaşılan güçlükler	f
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasında yaşanan zorluklar	8
Sesi ayırt etme çalışmalarında, öğrencilerin sesin geçtiği ve geçmediği örnekleri ayırt etmelerinde zorlanması	8
Seslerin çıkartılmasında zorlanması	6
Seslerin hissettirilmesinde zorlanması	7
Soyut olan seslerin çocukların zihinlerinde somutlaştırılmasında güçlük çekilmesi	4
Sesi hissettirmede zorluk yaşanmaması	3

Karşılaşılan güçlükler	
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasında yaşanan zorluklar	f
Sesi hissettirme aşamasında her çocuğun sesi aynı hızda hissedememesi (seviye farklılıkları nedeniyle)	3
Sesi tanıma aşamasında özellikle “l,m,n” seslerini sözcük içinde tanımakta zorlanması	1
Harfi yazma, hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma aşamasında yaşanan zorluklar	f
Harfleri yazdırmakta zorlanması	9
Seslerin birleştirilerek hecelerin oluşturulmasında zorlanması	6
Hecelerden kelime oluşturmada zorlanması	5
Hece ve kelimeleri okutmakta zorlanması	1
Heceleri birleştirmekte zorlanmaları	4
Sözcük oluştururken öğrencilerin yanlış heceleri bir araya getirmeleri	2
Karışık halde verilen sözcüklerden cümle oluşturma etkinliğinde güçlüklerle karşılaşılması	1
Öğrencilerin gelişim düzeylerinden kaynaklanan zorluklar	f
Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi nedeniyle güçlükler yaşanması	8
Küçük kas gelişimi yetersiz olan öğrencilerle çalışmanın zorluğu	5
Çocuklardaki seviye farklılıklarının azaltılmasında güçlük çekilmesi	5
Kimi öğrencilerin yönergeleri anlamalarında güçlük yaşanması	2
Öğrencilerin bazılarının yaşlarının çok küçük olması nedeniyle çabuk sıkılması	1
Dersin alındığı yarıyıl ile uygulamaya gidilen yarıyılın farklı olmasından kaynaklanan zorluklar	f
İlkokuma-Yazma Öğretimi dersi üçüncü sınıfta alınmasına rağmen uygulamanın dördüncü sınıfta olması nedeniyle zorlanması	4

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler arasında ilk sırada sesin geçtiği ve geçmediği örnekleri ayırt edebilmeleri için öğrencilere yardım etmekte zorlanması yer almaktadır. Bu zorluğu, okula erken başlayan çocuklara kimi seslerin çıkarttırılmasında zorlanma izlemektedir. Bu durumu bir öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir: “Okula erken başlayan çocuklara “ğ” harfi ile “b” harfinin seslerini çıkarttırmakta zorlandım.” (ÖA.8). Bu zorluğu öğretmen adaylarının öğrencilere sesi hissettirmekte zorlanmaları izlemektedir. Bu zorluğa yönelik öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir: “Öğrencilerin daha önceki bilgilerinden kaynaklanan sorun yaşadım. Örneğin; “b” sesini “be” olarak seslendirmeleri ve bunu düzeltmede zorluk yaşadım” (ÖA.75). ““l” sesini hissettirirken çocukların bu sese “le” demelerini değiştirmekte” (ÖA.74). “Öncelikle sesi hissettirme basamağında bazı sesleri çocuklar anlamakta güçlük çektiler. Örneğin “ı” harfinin sesinin hissettirilmesinde güçlük çektim.” (ÖA.28). Soyut olan seslerin çocukların zihinlerinde somutlaştırılmasında güçlük çekilmesine yönelik öğretmen adaylarından biri bu durumu şöyle açıklamıştır: “Örneğin, “ı” harfinin sesinin hissettirilmesinde güçlük çektim. Ders esnasında öğrencilerin hepsini aynı anda ve aynı oranda derse katmada güçlük yaşadım. Sesi hissettirme aşamasında bazı öğrencilerin anlayamaması aşamasında zorlandım.” (ÖA.12).

Öğretmen adayları, harfleri yazdırmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu konuda adaylardan biri (ÖA.57), “Örneğin, b ve p harflerini karıştırmaları nedeniyle “p” harfinin yazımını öğretirken güçlüklerle karşılaştım.” şeklinde ifade ederken öğretmen adaylarından birkaçı da (ÖA.29,37,46) “öğrenciler satır çizgilerini taşıyor” şeklinde ifade etmiştir. Adaylar genel olarak öğrencilerin hece ve sözcük oluşturma sürecine katılımlarında zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, dersin alındığı yarıyıl ile uygulamaya gidilen yarıyılın farklı olması nedeniyle de zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde yaşadıkları zorluklar arasında öğrencilerin gelişim düzeylerinden kaynaklanan zorluklar da bulunmaktadır. Bu başlık altında en sık Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi nedeniyle yaşanan güçlükler yer almaktadır. Bunu küçük kas gelişimi yetersiz olan öğrencilerle çalışmanın zorluğu ve çocuklardaki seviye farklılıklarının azaltılmasında güçlük çekilmesi izlemektedir. Seviye farklılıkları konusunda bir öğretmen adayı (ÖA54) “Örneğin, bazı öğrenciler ilerde giderken bazıları çok geride kaldı. Her öğrencinin farklı şekilde ve zamanda öğrenmesi.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4. Tartışma

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimine ilişkin tutum puanı ortalamaları, adayların ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Gömleksiz (2013) ve Kızılaslan Tunçer, Kıncal ve Şahin (2015) de öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda adayların ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu; Kılıç ve Acat (2007), öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini en gerekli ve işe vurukluk düzeyi en yüksek ders olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Ancak tutum ölçeğinin

faktörlerine yönelik puanlar arasında en yüksek puan ortalamasının “Gereklilik” boyutunda olması ve en düşük puan ortalamasının ise “İlgi” boyutunda olmasının ilkokuma-yazma öğretim sürecine olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir. Bu konuya ilgisi düşük olan öğretmenin ilkokuma-yazma öğretimine yönelik merakı, kendini geliştirme isteği, materyal hazırlama ve etkinlik geliştirme çabası da azalacaktır. Oysa bu süreçte çocuğa okuryazarlığın kapılarının sonuna kadar açılmasında en belirleyici faktör Sınıf Öğretmeninin yetkinliği, isteği ve çabası olacaktır. Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik ilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirleyen Gömleksiz (2013) de, İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin öğretmen adaylarının ilgi duymalarını sağlayacak biçimde yürütülmesi, bunun için dersin uygulama boyutuna ağırlık verilmesi, dersi ilgi çekici hale getirecek etkinliklere yer verilmesi ve öğretmen adaylarının süreçte daha fazla sorumluluk alması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte dersi yürüten araştırmacı tarafından öğretmen adayları ders kapsamında ders dışı kaynaklarla buluşturularak okuryazarlığın insan yaşamı için önemine, okuma-yazma öğretimine farklı açılardan bakılmasına yönelik alternatif öğrenme olanakları sunulmasına, mevcut ilkokuma-yazma öğretim yönteminin aşamalarının uygulamaya geçirilmesine yönelik materyaller geliştirilmesine, ders içeriğiyle bağlantılı eğitsel filmler izletilerek bunlar derste tartışılmasına rağmen öğretmen adaylarının derse istekli oldukları ancak derse olan ilgilerinin tam olarak artırılamadığı görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak araştırmanın yürütüldüğü grupların İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini aldıkları yarıyılıda ilkokul 1.sınıfların okuma-yazma öğrenme sürecini doğrudan gözleme ve derste öğrendiklerini okullarda birebir uygulamaya geçirme olanağını bulamamaları gösterilebilir. Araştırmacının yürüttüğü dersler boyunca adaylar, derste öğrenilenleri uygulamaya geçiremedikleri için çok kısa sürede unutulacağına dair endişe duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki başarı düzeyleri arttıkça genellikle tutum puanı ortalamalarının da yükseldiği belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları arasında başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik tutumlarında ders başarı düzeylerinin belirleyici faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ilkokul birinci sınıfta buldukları ve sorumluluk aldıkları süreye yönelik araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında birinci sınıflardaki gözlem ve deneyim süresi bakımından çok farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum öncelikle öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersleri için uygulama okullarına gittiğinde hangi sınıf düzeyinde ne kadar süre gözlem ve/ya uygulama yapılacağı konusunda net olarak bir açıklamama bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Gözlem ve deneyim süresindeki farklılıklar doğal olarak adayların öğretim yeterliklerine yansıtacaktır. Öğretmenlik Uygulaması dersleri boyunca öğretmen adaylarının hangi sınıf düzeyinde ne kadar süre yer almasının uygun olacağı net bir şekilde ifade edilebilir. Bunun yanı sıra adayların tüm sınıflarda gözlem ve deneyimlerinin olması ve bunun sürekliliğinin sağlanabilmesi için de Okul Deneyimi dersinin de Öğretmenlik Uygulaması dersi gibi iki yarıyılı çıkarılarak bir yıl boyunca adayların bu dersten sorumlu Öğretim Elemanı ve Sınıf Öğretmeniyle işbirliğiyle 1-4.sınıfların tamamında gözlem yapmanın yanı sıra yer alacağı sınıftaki dersler için etkinlik hazırlayarak ve materyal geliştirerek öğretim sürecinde adayların daha etkin bir rol üstlenmesi sağlanabilir. Ayrıca yine adayların Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin hafta sayısı olarak tüm sınıf düzeylerinde sürekliliğin de sağlanabileceği şekilde yürütülmesi için Öğretmenlik Uygulaması I dersinde adayların dönemin ilk yarısında bir sınıfta ikinci yarısında da başka bir sınıfta olmak üzere sadece iki sınıfta (Örneğin 1 ve 3.sınıflarda), Öğretmenlik Uygulaması II dersinde de diğer iki sınıfta olacak şekilde bir düzenleme yapılabilir. Böylelikle adaylar her sınıf düzeyinde en az 6-7 hafta yer alabileceği için, öğretmen yeterlik göstergelerinden Konu alanı ve Alan Eğitime ilişkin Yeterliklerden alan eğitimi bilgisi yeterliği konusunda “Öğreteceği bilgiyi öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini göz önüne alarak düzenleyebilir” yeterliğini; Öğretme-Öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerden planlama yeterliği konusunda “Öğrenci gereksinimlerini ve konu alanını göz önüne alarak uygun planı yapabilir. Önceki ve sonraki konularla uygun bağlantılar kurabilir.” yeterliğini; öğretim süreci yeterliği konusunda ise “Hedeflere ve öğrenci gereksinimlerine iyi uyarlanmış çeşitli öğretim yöntemleri geliştirebilir.” yeterliğini de kazanmış olur. Ancak böylelikle Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında şu iki amaç gerçekleştirilebilir: 1. Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergesinde belirtildiği gibi (Tebliğler Dergisi Ekim 1998/2493), öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders olması; 2. Öğretmenlik Uygulaması dersi tamamlandığında “Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme” niteliklerinin kazanılmış olması (YOK, 1998, s. 37). Aksi halde Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Taşdere'nin (2014) yaptığı araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının belirttiği şekilde “öğretmenlik uygulaması dersinde az uygulama yapılan, öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından adayların kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördükleri” dersler olarak

kalacak ve bu durum yetiştirilen öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimini engelleyecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders dışında uygulama olanağı verilmesini istediği belirlenmiştir. Perkins (2013, s. 301-302)'in öğretmen adaylarının okuma ve okumanın öğretimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının, eğitimlerinin ilk üç ayının sonunda, birçok kuramsal bilgi edindikleri fakat bunları uygulamaya geçirme gereksinimi duydukları, bilgi olarak kendilerini yeterli görmelerine karşın uygulamaya geçirmek konusunda endişelendikleri; kimi adayların kendilerini nasıl öğreteceği konusunda yeterli görmedikleri; kimilerinin ise öğretim konusunda ne yapacağını ve nasıl yapabileceğini tam olarak bilemediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya katılan adayların uygulama olanağı verilmesine yönelik isteğin nedeni, yine adaylar tarafından “*öğrenilenlerin, derste yapılan etkinliklerin ne kadar etkili olduğunun ve nasıl uygulandığının gözlemlenmesine*” yönelik istekle de doğrulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deneyim gereksinimini belirtmesi, adayların öğretim yeterliklerinin artmasında en belirleyici unsurların okullarda gözlem ve deneyim olduğunu göstermektedir. Nitekim bu durum, yine öğretmen adaylarının derste öğrenilenlerin kalıcı olabilmesi için hazırlanan materyallerin okullarda uygulanmasını belirtmeleriyle de doğrulanmaktadır. Bu bulgularda, öğretmen adaylarının derste öğrendiklerini uygulamaya geçirme gereksinimlerine vurgu yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinin artması için en çok, derste öğrendikleri ve geliştirdikleri materyalleri okullarda uygulamaya geçirmek istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, adayların derse olan ilgilerinin ölçeğin diğer boyutlarına göre daha düşük düzeyde olmasının adayların öğrendiklerinin sadece fakültedeki derslerle sınırlı olmasıyla da bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda adayların ilkokuma-yazma öğretimine dair tutum puan ortalamalarını da açıklar niteliktedir. Ayrıca adayların yeterliklerinin artırılmasına yönelik açıklamalarıyla tutumlarında ortaya koydukları da birbirini desteklemektedir. Bir başka ifadeyle adayların İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini gerekli görüp sevmelerine karşın ilgi düzeylerinin düşük olmasının geçerli nedenleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Karadağ ve Akkaya'nın (2013) yürüttükleri araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki mikro öğretim uygulamalarının “uygulamalı bir biçimde bilgi ve beceriler edinmek” ve “kuramsal bilgiler yanında uygulamalı bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi”ne yönelik beklentilerini karşıladığını belirtmesi, adayların mevcut araştırmaya katılan adayların belirttiklerinin tersine, derste yapılan uygulamaları yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim fakültesine girişten itibaren, teorik bilginin fakültede öğretilmesi ile sınıflarda uygulamayla uyumlu halde programlanması (Bulunuz ve Bulunuz, 2015) ise mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gözlem ve deneyime yönelik isteklerinin önemini göstermektedir. Aynı üniversitede öğretmen adayı, fakülte birinci sınıfta ilkokuma ve yazma üzerine dersler aldığı anda, uygulama okulunda da birinci sınıfa yerleştirilmekte ve böylelikle bir dönem boyunca öğrendiği kuramsal bilgileri uygulama şansı bulmakta, işlenen bir ders tekrar gözden geçirilerek ders üzerinde düşünülmekte, ders nitel olarak analiz edilerek yansıtmacı öğretim hayata geçirilmekte; bu yapılırken işlenen dersin performansı ile ilgili olarak aday, kritik sorular ışığında değerlendirilmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının fakültede aldıkları İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin yanı sıra yansıtmacı öğretim yaklaşımına dayalı bir deneyim süreciyle, adayların hem derse olan ilgileri artabilir hem de hazırladıkları etkinlikler ve geliştirdikleri materyaller üzerinde düşünerek onları geliştirmelerine yönelik olanak ve ortamlar sunulabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde İlkokuma-Yazma Öğretim yönteminin uygulamaya geçirilmesinde en fazla sese yönelik çalışmalarda yer aldıklarını göstermektedir. 174 öğretmen adayından sadece dördünün yöntemin tüm aşamalarını uygulamaya geçirmesi dikkat çekici ve aynı zamanda üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Böyle bir sonuç, adayların öğretim yeterliklerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durum, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesine dair işleyiş konusunda düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bir önceki araştırma bulgusunda Öğretmenlik Uygulaması derslerinde gidilen uygulama okullarında öğretmen adayının bir dönemde en fazla iki sınıf düzeyinde süreklilik sağlanacak şekilde yerleştirilmesinin önemi bu sonuçla da doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ilkokuma-yazma öğretiminde sese yönelik çalışmalarda zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun hem adaylardan hem de birinci sınıf öğrencilerinden kaynaklanan nedenleri olabilir: Adaylara ait nedenler arasında ders hazırlıkları yapılırken alternatif etkinlikler hazırlanmaması nedeniyle, öğrencilerin anlayamadığı yerde adayların alternatif uygulamalar yapamaması düşünülebilir. Öğrencilerden kaynaklanan nedenler arasında ise ilk sırada somut işlemler aşamasına girdiği varsayılan birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyleri nedeniyle onlar için soyut olan sesleri somutlaştırmada zorlanmaları gösterilebilir. Sesin hissettirilmesi, tanınması ve ayırt edilmesine yönelik bu zorlukların aşılmasının kaynağında ilk sırada uygun çocuk şarkılarının olduğu, adaylar tarafından bilinmesine ve İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinde bu konuda çok sayıda örnekle buluşmalarına karşın, adayların uygulamada sorunlar

yaşamları, derste öğrendiklerini uygulamaya geçirmek konusunda da zorlandıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin gelişimsel farklılıkları nedeniyle zorluklar yaşadıklarını belirtmesi, Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim yeterlik alanının alt yeterliklerinden "A2 - Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma" alt yeterliğinin performans göstergelerinden "A2.2 Öğrencilerinin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır." Yeterliğini kazandığını göstermektedir. Ancak araştırma bulguları aynı zamanda adayların bazılarının ise "A2.4 Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar. (D4.1 - D4.5)" yeterliğini kazanmadığını göstermektedir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006, s. 28). Bu bulgu, öğretmen adaylarının ayrıca "Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim konu alanının "1.Gelişim ve öğrenmeyle ilgili kavram ve ilkeleri uygulayabilme." başlığı altında yer alan A2 "Gelişim özellikleri bakımından farklılık gösteren öğrencileri dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirir." (Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 2008, s. 3) yeterliğini kazanamadığını bir başka ifadeyle öğretmen adayının öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirmekte, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak uygulamalarını çeşitlendirmekte zorlandığını göstermektedir. Bunların yanı sıra adayların öğrendiklerini aynı yarıyıl uygulamaya geçiremeyerek bir sonraki yıl uygulamaya geçirmeleri gerektiğinde zorlanmaları önceki araştırma bulgularında belirtilen Okul Deneyimi dersinin üçüncü sınıfın güz ve bahar yarıyılında olacak şekilde düzenlenmesine dair gereksinimi doğrulamaktadır. Nitekim, araştırma sonuçlarına dayanarak anabilim dalı başkanlığına araştırmacı tarafından dilekçe ile başvuru yapılmış ve Okul Deneyimi dersinin bahar yarıyılından güz yarıyılına alınması talep edilmiştir. Bu değişiklik isteği Anabilim dalı başkanlığı tarafından uygun görülmüş ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılından itibaren Sınıf Öğretmenliği Lisans programında Okul deneyimi dersi güz yarıyılına alınmıştır. Bu değişikliğe uygun olarak da ilk kez 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında 3.sınıf öğrencileri Okul Deneyimi dersini İlkokuma-Yazma Öğretimi dersi ile aynı yarıyıldan almışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının dersin gerekliliği konusunda üst düzeyde olmasına karşın ilgi düzeylerinin orta derecede olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların derse yönelik ilgilerinin gereklilik düzeyinde yüksek olmamasının kaynağında, derste öğrendiklerini eşzamanlı olarak ilkokullarda uygulamaya geçirememelerinin olduğu görülmektedir. Özetle, bu sonuçlar öğretmen adaylarının bir derse dair tutumlarını etkileyen temel unsurlardan birinin öğretim deneyimi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ile eş zamanlı olarak adaylara ilkokullarda gözlem ve deneyim olanağının sunulmasıyla adayların hem öğretim derslerine olan ilgi ve isteklerinin hem de öğretim becerileri konusundaki yetkinliklerinin artması sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Abu Sharbain, I.H. & Tan, K.E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Arslan, D. & Aytaç, A. (2010). Development of Attitude Scale about the Lesson of the Teaching of Primary Reading and Writing. *Elementary Education Online*, 9(3), 841-850.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 2(3), 28-86. <http://www.enadonline.com> adresinden ulaşılmıştır.
- Avcı, Y.E. & Şahin, M. (2016). Ses Temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 6-7, 59-79.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma programının uygulanmasındakarşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2015). NVivo ile Nitel Veri Analizi. Çevirenler: Arif Bakla & Selçuk Beşir Demir. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bulunuz, N. & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Araştırmalarda yöntem kavramlar, sorunlar ve öneriler*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimlerinde Proje Yazım Eğitimi, Ankara.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Chung Wei, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.

- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Duran, E. & Akyol, H. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk Okuma Yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-105.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiyede temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Gömlüksiz, M.N. (2013). Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 197-211.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England*. University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR744.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- İflazoğlu Saban, A. & Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2016). Nitel veri analizinin temelleri. Işıl Kabakçı Yurdakul Editör, *Nitel veri analizinde adım adım NVivo kullanımı* (s.1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 39-59.
- Kılıç, A., & Acat, M.B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kızılaslan Tunçer, B., Kıncal, R., & Şahin, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 249-263.
- (2015). MEF Okulda Üniversite modelinin karnesi verildi. <http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/12> adresinden ulaşılmıştır.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın Tarihi*. Çev: Füsün Elioğlu, 3.Baskı, İstanbul: YKY.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). TEDP - Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Özcan, M. (2012). Okulda Üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon (Conceptual Framework: Vision in Action in the Model of University within School). *Journal of Teacher Education and Educators* (Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi), 1(1), 107-132.
- Perkins, M. (2013). Student teachers' perceptions of reading and the teaching of reading: The implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 293-306.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün A'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. Çev.Şehnaz Tahir, 2.Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YOK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c03.11.2014 adresinden ulaşılmıştır.
- YOK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%20C4%9E%20C4%B0T%20C4%B0M+FAK%20C3%9CLTES%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERETMEN+YET%20C4%B0%20C5%9ET%20C4%B0RME+L%20C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden ulaşılmıştır.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.