

51613

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİNE YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Ergin ERGİNER

51613

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

ANKARA, 1996

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

	(Adı Soyadı)	(İmza)
Başkan :
Üye :
Üye :

Tezin Kabul Edildiği Tarih :J...../1996



ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü lisansüstü eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliğinin ilgili hükümlerince, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı için öngörülen bu araştırma, ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem tartışılmış, ilgili araştırmalara yer verilmiş, araştırmaya duyulan ihtiyaç belirtilmiştir. İkinci bölümde yöntem, üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar, dördüncü bölümde ise sonuçlar ve öneriler açıklanmıştır. Araştırmayla ilgili ekler kaynakçanın ardından en sona konulmuştur.

Bu araştırmanın benim dışımda iki mimarı var. Çok sevdiğim hocalarımdan değerli insanlar, Doç. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK'la başladığım bu araştırmamı, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÇELENK'le tamamladım. Siz değerli insanlar, bana harcadığınız emekleriniz, sevgi dolu yüreğiniz için binlerce teşekkürler.

Araştırmada o kadar çok insandan yararlandım ki... Öncelikle ders döneminde bilgileriyle beni donatan değerli insanlar Prof. Dr. Tanju GÜRKAN, Prof.Dr. Üstün DÖKMEN'e, Yrd. Doç. Dr. Suat PEKTAŞ, Yrd. Doç. Dr. Nilgün KÖKLÜ'ye ve Arş. Gör. Cem BABADOĞAN'a teşekkür ediyorum.

Araştırma süreci içinde bilgilerine başvurduğum değerli insanlar; program geliştirme alanında kendime model aldığım Prof. Dr. Mürüvvet BİLEN'e, Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, kütüphanesinin kapısını ardına kadar açan Prof. Dr. Yahya ÖZSOY'a, mektuplarıyla eleştiriler getiren Prof. Dr. Feyzi ÖZ'e, her an desteğini gördüğüm hocam Doç. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT'a, araştırmanın istatistiksel analizinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Giray BERBEROĞLU'na, canım arkadaşım Arş. Gör. Aysel ESEN'e, Hasan GÜLERYÜZ'e ve araştırmanın yazımında büyük desteğini gördüğüm Nida ÖZDEMİR'e ayrıca teşekkürü bir borç biliyorum.

Bütün sıkıntıları birlikte paylaştığımız, mutlulukları biriktirip ürettiğimiz eşime son söz; sıra senin tezinde!..

Bolu, Haziran 1996

Ergin ERGİNER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I

PROBLEM

1. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ve Standartları	2
1.1 Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	2
1.2 Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Standartları	3
2. Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Programları	7
2.1 Öğretmen Eğitimi Programlarının Özellikleri.....	8
2.2 Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Veren Kurum Programlarının Özellikleri.....	8
2.3 Programlarda Alan Bilgisi Öğretimi	9
2.4 Alan Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi.....	11
3. Konu Alanı Olarak İlkokuma ve Yazma Öğretimi.....	12
3.1 İlkokullarda Anadili Öğretimi.....	12
3.2 İlkokullarda Anadili Öğretimi Programı ve Sınıf Öğretmeni	13
3.3 İlkokuma ve Yazma Öğretimi	15
3.4 Programlarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Yöntem Sorunu	16
3.5 İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları	18
4. İlgili Araştırmalar	20
5. Araştırmanın Amaçları	25
6. Araştırmanın Önemi	27
7. Araştırmanın Sınırlılıkları	28
8. Tanımlar:.....	29

BÖLÜM II

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli.....	31
2. Evren ve Örneklem :	31
3. Veri Toplama Araçları ve Yolları :	32
3.1 Anket Formu	33
3.2 Gözlem Formu	34
4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	34
5. Süre ve Olanaklar.....	36

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Kişisel Bilgiler	37
1.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.	37
1.2 En Son Bitirilen Kurum.....	38
1.3 Kıdem	38
1.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	39
2. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Öneme İlişkin Görüşler	40
2.1 Öğretmenlerin Okuma ve Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	40
2.2 Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi	40
2.3 Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	41
2.4 Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	42
2.5 Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi	42

2.5.1 Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	42
2.5.2 Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	43
2.6 Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	44
2.7 Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi.....	44
2.8 Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	45
3. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi.....	46
3.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı.....	46
3.1.1 Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	46
3.1.2 Öğretmenlerin Ömek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	47
3.1.3 Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	47
3.1.4 Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	48
3.1.5 Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	49
3.1.5.1 Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	49
3.1.5.2 Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	50
3.1.6 Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	50
3.1.7 Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	51
3.1.8 Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	52
3.2 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı ile Gözlem Sonucu İlişkileri.....	53
3.2.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler.....	53
3.2.2 Okul Yöneticileri ve Müfettişlerin Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler.....	55
4. Kişisel Özelliklere Göre Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Önemi....	59
4.1 Cinsiyete Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi.....	59
4.1.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi.....	59
4.1.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ömek Okuma Davranışlarının Önemi.....	59
4.1.3 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	60

4.1.4 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	60
4.1.5 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi	61
4.1.5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	61
4.1.5.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	62
4.1.6 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	62
4.1.7 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	63
4.1.8 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	63
4.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi.....	63
4.2.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	64
4.2.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi	64
4.2.3 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	65
4.2.4 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	66
4.2.5 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi	66
4.2.5.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	66
4.2.5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	67
4.2.6 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	68
4.2.7 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi ...	68
4.2.8 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	69
4.3 Kıdeme Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi.....	70
4.3.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	70
4.3.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi	71
4.3.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	71
4.3.4 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	72
4.3.5 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi.....	72
4.3.5.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	72

4.3.5.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	73
4.3.6 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	73
4.3.7 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	74
4.3.8 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	74
4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi	75
4.4.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi.....	75
4.4.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Ömek Okuma Davranışlarının Önemi	76
4.4.3 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	77
4.4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	77
4.4.5 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi	78
4.4.5.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	78
4.4.5.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	79
4.4.6 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	79
4.4.7 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	80
4.4.8 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	81
5. Kişisel Özelliklere Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı	81
5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı.....	82
5.1.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	82
5.1.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ömek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı	82
5.1.3 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	83
5.1.4 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	84
5.1.5 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı	84

5.1.5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	84
5.1.5.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	85
5.1.6 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	85
5.1.7 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	86
5.1.8 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	86
5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı.....	87
5.2.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	87
5.2.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	88
5.2.3 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	89
5.2.4 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	90
5.2.5 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	90
5.2.5.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	90
5.2.5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	91
5.2.6 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	91
5.2.7 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	92
5.2.8 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	93
5.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	93
5.3.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	93
5.3.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	94
5.3.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	95
5.3.4 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	95
5.3.5 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	96
5.3.5.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	96

5.3.5.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	96
5.3.6 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	97
5.3.7 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	97
5.3.8 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	98
5.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	99
5.4.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	99
5.4.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	100
5.4.3 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	100
5.4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	101
5.4.5 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	101
5.4.5.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	102
5.4.5.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	102
5.4.6 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	103
5.4.7 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	103
5.4.8 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	104

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. Özet	106
2. Sonuçlar	106
3. Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	111

EK-1	119
EK-2	126
EK-3	132
EK-4	134
ABSTRACT	135



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Bolu İli Merkez İlçede Bulunan Öğretmen Ve Yönetici Sayıları	31
Tablo 2 : Araştırma Örnekleminin Sayısal Durumu	32
Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	37
Tablo 4: Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Kurumlara Göre Dağılımları	38
Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları	38
Tablo 6: Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Deneyimlerine Göre Dağılımları	39
Tablo 7: Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	40
Tablo 8: Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi	41
Tablo 9: Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	41
Tablo 10: Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	42
Tablo 11: Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	43
Tablo 12: Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	43
Tablo 13: Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	44
Tablo 14: Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	45
Tablo 15: Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	45
Tablo 16: Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	46
Tablo 17: Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı	47
Tablo 18: Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	48
Tablo 19: Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	49
Tablo 20: Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	49
Tablo 21: Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	50
Tablo 22: Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	51
Tablo 23: Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	52
Tablo 24: Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	52
Tablo 25: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler	53

Tablo 26: Okul Yöneticisi Ve Müfettişlerin Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler ..56	
Tablo 27: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	59
Tablo 28: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi.....	60
Tablo 29: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	60
Tablo 30: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	61
Tablo 31: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	61
Tablo 32: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	62
Tablo 33: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	62
Tablo 34: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	63
Tablo 35: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	63
Tablo 36: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	64
Tablo 37: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi	65
Tablo 38: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	66
Tablo 39: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	66
Tablo 40: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	67
Tablo 41: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	68
Tablo 42: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	68
Tablo 43: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	69
Tablo 44: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	69
Tablo 45: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	70

Tablo 46: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi.....	71
Tablo 47: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	72
Tablo 48: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	72
Tablo 49: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	73
Tablo 50: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	73
Tablo 51: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	74
Tablo 52: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi.....	75
Tablo 53: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	75
Tablo 54: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi	76
Tablo 55: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi.....	77
Tablo 56: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	77
Tablo 57: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	78
Tablo 58: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	79
Tablo 59: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	79
Tablo 60: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi.....	80
Tablo 61: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi	81
Tablo 62: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi	81
Tablo 63: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	82
Tablo 64: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	83
Tablo 65: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	83

Tablo 66: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	84
Tablo 67: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	85
Tablo 68: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	85
Tablo 69: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	86
Tablo 70: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	86
Tablo 71: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	87
Tablo 72: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	88
Tablo 73: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı	89
Tablo 74: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	90
Tablo 75: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	90
Tablo 76: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	91
Tablo 77: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	92
Tablo 78: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	92
Tablo 79: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	93
Tablo 80: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	94
Tablo 81: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	94
Tablo 82: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı	95
Tablo 83: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	95
Tablo 84: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	96
Tablo 85: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	97

Tablo 86: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	97
Tablo 87: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	98
Tablo 88: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	98
Tablo 89: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	99
Tablo 90: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	100
Tablo 91: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı	101
Tablo 92: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	101
Tablo 93: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	102
Tablo 94: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı.....	103
Tablo 95: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	103
Tablo 96: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı ..	104
Tablo 97: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	105
Tablo 98: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı	105

BÖLÜM I

PROBLEM

Çağ bilgisinin hızlı değişkenliği, bilim ve teknolojide kat edilen ilerlemeler, insanları her geçen gün arayışlara, yeni üretim etkinliklerine götürmektedir. Eğitim bilimciler çalışma alanları içinde davranış değiştirme sürecini tüm değişkenleriyle irdelerken eğitimin sorunlarına niteliksel ve niceliksel çözüm yolları aramaktadırlar. Bütün çabalara karşın, yapılan araştırmaların uygulamaya yansıtılmaması, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki iletişim kopuklukları ve uyumsuzluğu sorunları artırmaktadır.

Son yıllarda sınıf öğretmenliği eğitimindeki yeni gelişmeler içinde yapılan Millî Eğitim Şûraları ve öğretmen yetiştirme kurullarında alınan kararlar uygulamaya geçirilememiştir. 11. Millî Eğitim Şûrası'nın (1982), konusu "Öğretmen Eğitimi" dir. Şûradan önce Millî Eğitim Bakanlığının "Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması" (1982), şûrayı yönlendirmek içindir. Şûra "Öğretmen Eğitiminin Genel Amaçları", "Temel Eğitim Öğretmeninin Eğitimi" konularını ayrı başlıklar altında incelemiş, öğretmen yetiştirmenin standartlarını belirlemiştir. "Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı"nda (1989) sınıf öğretmeni yetiştirmede, Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin dört yıla çıkarılması gibi ileriye yönelik kararlar alınmıştır.

Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin dört yıla çıkarılmış olması, bu kurumların üniversiter düzeye ve niteliğe ulaştırılmasına yetmemiştir. Çünkü belirlenen standartlar, bu kurumların programları üzerinde etkili olamamıştır. 1992'de yeni üniversitelerin kurulması ile fakültelere dönüştürülen Eğitim Yüksekokulları gerçek kimliklerini kazanmışlardır.

Fakülte oluşumuyla birlikte, sınıf öğretmenliği eğitimi, Eğitim Fakültelerine bağlı sınıf öğretmenliği, ilköğretim sınıf öğretmenliği gibi isimlerle bölüm ola-

arak hizmet vermeye başlamış, böylece bu kurumların sorunları da kimliğine kavuştuğundan, sorunların çözümü aşamasına gelinebilmiştir. Artık yapılması gereken bu kurumların sorunlarını araştırmak ve sorunlara çözüm önerileri getirebilmektir.

1. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ve Standartları

İlköğretim kurumlarının birinci kademesinde, 6-11 yaş çocuklarının eğitiminden sorumlu sınıf öğretmenin görevi, informal bir yaşantıdan sonra ilk kez formal bir kurum olarak çocuğun karşısına çıkan okulun çocuğa benimsetilmesi nedeniyle önemli bulunmaktadır. Çocuk için zaman zaman anne ve babasından bile ön plana çıkarılan sınıf öğretmeni, çocuğun yaşantısını sürekli bir biçimde etkilemektedir. Bu etkinin çocuğun öğrenim süresini doldurduktan sonra da sürmesi, çocuğun gelecek yaşantısı için önemlidir. "Sınıf öğretmeni gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, onların kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir. Başka bir anlatımla, bir ülkenin varlık nedenidir, ihmal edildiğinde o ülke intihar ediyor demektir" (Ataünal, 1994, s. 11).

1.1 Sınıf Öğretmenliği Eğitimi

Öğretmen eğitiminin geçmişi incelendiğinde, bazı dönemlerde sınıf öğretmeni yetiştirme işine çok önem verildiği, bazı dönemlerde öğretmen yetiştirmede kalitenin göz ardı edildiği görülmektedir. Akyüz (1989, s. 479)' de Türk eğitim tarihine kuş bakışı bakıldığında gözlenen bir özellik de, bazı dönemler dışında, niteliğe genellikle önem verilmemesidir. Niteliği düşük eğitim, en çok öğretmen yetiştirme alanında görülür görüşündedir.

Görünen o ki, değişik zamanlarda olumluluk yakalanabilmiş ve öğretmen yetiştirme çizgisi, düzgün doğrular üzerine yapılandırılabilmiştir. "Cumhuriyet'ten günümüze, Türkiye zaman zaman ihtiyaçlarına uygun sınıf öğretmeni yetiştirme modelini bulmuş, ancak bunu değişen ve gelişen koşullara uygun olarak yenileyememiştir. Başlangıçta sınıf öğretmenliği için bir yıllık eğitim yeterli görülürken,

bugün bu eğitim, fakülte düzeyine çıkarılmıştır. Buna karşın özde önemli değişiklikler gerçekleştirilememiş, çağdaş modeller lisansüstü bir eğitimi ve yeni bir uygulama anlayışını egemen kıldığı halde, bu gelişmeler yakından izlenememiş ve sistemimize yansıtılamamıştır” (Ataünal, 1994, s. 12).

Değişik Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında (Senemoğlu, 1992), sınıf öğretmeninin lisansüstü eğitimle ve devamında eleme usulüyle yetiştirildiği görülmektedir. Sınıf öğretmeninin eğitimi çok önemlidir ve değişik değerlendirme süzgeçlerinin sonuçlarıyla ürün alma yoluna gidilmektedir. İlköğretim kurumlarında görev alacak öğretmenin, bilgi aktarıcı olarak değil, kişiliği geliştirecek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılacak temel bir unsur olma bilinci ile yetiştirilmesi beklenir (Ataünal, 1992, s. 382).

1.2 Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Standartları

11. Millî Eğitim Şûrasında öğretmenin eğitimi, “Temel Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirecek Kurum Programlarının Amaçları ve Fonksiyonları” biçiminde işlenmiştir. Buna göre bu kurumu bitiren öğretmen adayı:

1. Alanıyla ilgili temel kavramları bilir.
2. Temel eğitim çağındaki çocukların, fizyolojik, (sosyolojik) sosyal ve psikolojik gelişimlerini ve gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları bilir ve gelişmelerine yardımcı olma konusunda beceri kazanır.
3. Çocukları inceleme ve tanıma tekniklerini bilir.
4. Çocukların fizyolojik, (sosyolojik) sosyal ve psikolojik sorunlarını teşhis eder ve sorunların çözüm yollarını bilir, gereken önlemleri alır.
5. Çocukların ilgi ve yeteneklerini teşhis eder ve geliştirilmesine yardımcı olur.
6. Özel eğitime muhtaç çocukları tanır ve gereken önlemleri alır.
7. Alanıyla ilgili yenilikleri devamlı izler ve araştırma sonuçlarını değerlendirir.

8. Alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini en uygun yöntemlerle öğrencilerine öğretebilme tekniklerini bilir ve bu konuda beceri kazanır.
9. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık etkinlik programlarını planlar, uygular, değerlendirir ve geliştirir.
10. Anadil olarak Türkçe'yi çok iyi bilir ve Türkçe, Okuma ve Yazma Öğretimi ile ilgili beceri kazanır.
11. Yeteneklerini geliştirerek gerekli alanlarda iş görme alışkanlığı ve çalışma disiplini kazanır, araştırmacı, yapıcı yaratıcı ve üretici kişiliğe sahiptir.
12. Okul-endüstri ilişkileri ve yaygın eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibidir.
13. Toplum kalkınmasında ve halk eğitiminde üzerine düşen görevleri yerine en uygun biçimde getirerek katkıda bulunur.
14. Yerel kaynak ve imkanlardan yararlanır.
15. Ana-babalarla iletişim kurar ve onların çocuklarıyla ilgili sorunlarına çözüm yolu arar.
16. Alanıyla ilgili eğitim teknolojisini bilir, kullanır ve geliştirmeye çalışır.
17. Temel eğitim kurumlarındaki diğer eğitim personeli ile işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder (Tebliğler Dergisi, s. 2145, s. 317; 11. Millî Eğitim Şûrası, 1982, s. 83-85).

Kardaş da (1985, s. 209-210-211), "Eğitimde Standartlaştırma" isimli çalışmasında öğretmen eğitimini ve program modellerini şûralarda alınan kararlara göre analiz etmiştir.

Erginer'e göre (1995a, s. 35), 11. Millî Eğitim Şûrası ile oluşturulmuş bu standartlar, iyi analiz edildiğinde sistematize edilmemiş ve dayanakları olan araştırma verilerinden güç alınmadan hazırlanmıştır. Bu görüşü (Erginer ve Uşun, 1995) desteklemektedirler.

Sınıf öğretmenliği eğitiminin standartlarını Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü Hedefleri olarak belirleyen Erginer (1995b), çalışmasında bu hedefleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. İnfomal yaşamdan formal yaşama geçen İlkokul çocuklarının gelişim özelliklerini kavrayabilme.
2. Alanıyla ilgili mesleki literatürü izleyerek kendini geliştirebilme.
3. Eğitim öğretim etkinliklerinde sevgi, saygı ve hoşgörüyü ön plana çıkarabilme.
4. Kendinin ve öğrencilerinin yakın çevresiyle olumlu ilişkiler içinde bulunabilme.
5. Anadili olarak Türkçe'yi çok iyi kullanabilme / Öğrencilerine ilkokuma yazma / okuma, dinleme, konuşma dil becerilerini kazandırabilme.
6. Okul içi ve dışı sosyal ve eğitsel etkinliklere katılabilme / isteği.
7. İlkokul çocukları için gerekli matematiksel kavramları ve becerileri (para, uzunluk, alan, hacim, zaman, azlık-çokluk, hesap bilgisi vb. gibi) onların günlük yaşantılarında kullanabilecekleri biçimde kılavuzlayabilme.
8. Güzel yazı yazma yetisi kazandırabilme.
9. Toplumun ve evrenin bir bireyi oldukları duygusunu verebilme.
10. Güzel sanatlara karşı estetik duygular ve entelektüel tutumlar kazandırabilme.
11. Çocuk sağlığını ve beslenmesinin önemini kavrayabilme.
12. Çocuklararası ve çocuklarla demokratik iletişim becerisi sağlayabilme.
13. Öğrenme-öğretme ortamını hazırlarken çocukların gelişim özelliklerine en uygun oyunlardan yararlanabilme.

14. Çocuğa öğrendiklerinin ve öğreneceklerinin sorumlusu olduğu duygusunu kazandırabilme.
15. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık etkinlik programlarını planlama / uygulama / geliştirme becerisi.
16. Okula uyumsuz çocukların okula karşı olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olabilme.
17. Kendi kendini değerlendirebilme (Moyles, Janet R., 1989).
18. Akademik başarıyı objektif ve bilimsel kurallara uygun olarak ölçme ve değerlendirebilme.
19. Gelişimsel davranışlarını ölçebilme.
20. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek basit ders araç ve gereçleri hazırlayabilme.
21. İlkokulun yönetimiyle ilgili bilgilerin önemini kavrayabilme.
22. Karşılaştığı sorunlara bilimsel yaklaşılarak çözebilme.
23. İlkokulda okutulan derslerin öğretim stratejilerini alanında uygulayabilme.
24. İlkokulda okutulan derslerin öğretim teknolojisini alanında uygulayabilme.
25. Çalışacağı okulun olanaklarından optimal düzeyde yararlanma yollarını kavrayabilme.
26. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapabilme.
27. Sınıf içi öğretilimi öğrencilerin bireysel yeteneklerini açığa çıkaracak şekilde ve sınıfın bütününe kapsayarak uygulayabilme.
28. Çocukları tanıma tekniklerini bilerek rehberlik yapabilme.
29. İlkokulun öğretim alanlarındaki etkinlikleri düzenlerken yaratıcı olabilme.

30. Doğayı korumaya yönelik çevre bilinci edinebilme.
31. Çalıştığı eğitim kurumunda yürüteceği eğitim-öğretim etkinliklerini demokrasi ilkelerine ve insan haklarına uygun olarak yürütebilme.
32. Çocuk yayınlarını alanında kullanabilme.
33. Alanında çalışabilecek düzeyde bilgisayar okur yazarı olabilme.
34. Alanıyla ilgili literatürü izleyebilecek düzeyde ikinci bir dil kullanabilme.
35. Medyadan haberdar olabilme.
36. İletişim araçlarından yararlandırabilme (Erginer, 1995b).

Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılması, bu standartların araştırmalarla analizine bağlı bulunmaktadır. "Eğitim sorunlarına çözüm bulunmak isteniyorsa öğretmen eğitime önem vermek, öğretmen yetiştiren kurumların olanaklarını genişletmek gerekmektedir. Dünyanın bir çok ülkesinde sınanmış, sonuçları alınmış öğretim yöntemlerini öğretmen adaylarına öğretmek, araştırma sonuçlarını eğitimin parçası haline getirmek, iyi bir öğretim için şarttır" (Yıldıran, 1994, s. 14).

2. Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Programları

Bir eğitim programının uygulayıcısı öğretmendir. "Planlamış eğitim etkinliklerini gerçekleştirme ve dolayısıyla öğrencide istenilen davranış değişikliğini oluşturma söz konusu olduğunda bütün yük ve sorumluluğun öğretmene düştüğü söylenebilir" (Tekin, 1980, s. 55). Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurum programlarına daha fazla önem verilmek zorundadır. Çünkü yetiştirilen öğretmen de sonuçta bir program geliştirmeci gibi hareket etmek durumundadır. Fidan da (1986, s. 22), program geliştirme çalışmalarına karşın öğretim hizmetinin öğretmenin sınıfına girmesinden itibaren başladığını ve programın pratikteki yönünün öğretmenin denetiminde olduğunu vurgulamaktadır.

2.1 Öğretmen Eğitimi Programlarının Özellikleri

Öğretmen eğitimi programlarının içeriğini tartışan Varış (1988, s. 119) ve Küçükahmet (1986, s. 113) öğretmen eğitimi programlarını genel kültür bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi olarak üç kategoride açıklamışlardır. Bu durum Millî Eğitim Temel Kanununda da; "Madde 43: Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır" şeklinde ifade edilmiştir.

2.2 Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Veren Kurum Programlarının Özellikleri

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programı, 1989 Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı'nda belirlendiği şekliyle, Yüksek Öğretim Kurulu'nun hazırladığı "Eğitim Yüksekokulları Öğretim Programı"dır. Bu program günümüzde Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı olarak anılmaktadır.

Programdaki genel kültür bilgisi dersleri, Türk Dili, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, İnkılâp Tarihi, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil gibi derslerden oluşmaktadır. Bu dersler lise öğreniminin bir uzantısı görünümündedirler.

Alan bilgisi dersleri, sınıf öğretmenliğinin işlevlerini yerine getirecek yeterlilikte, ilkokulda okutulan derslerin öğretimini konu alan, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Müzik Öğretimi, Resim-İş ve Yazı Öğretimi, Matematik Öğretimi gibi derslerdir.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, pedagojik formasyonu sağlayıcı Eğitim Psikolojisi, Eğitim Yönetimi, Genel Öğretim Bilgisi, Program Geliştirme, Eğitim Sosyolojisi gibi derslerden oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenliği için bu üç kategorinin eşit ağırlıkta olması gerektiğini bildiren Küçükahmet (1986, s. 113)'e karşın, program ağırlığının yarıya yakınına genel kültür derslerinin oluşturduğu görüşünde olanlar (Nas, 1992, s. 366), yine bu programdaki genel kültür derslerinin ağırlığını % 15-20 (Saracaloğlu, 1994,

s. 83) ve alan bilgisi derslerinin ağırlığını % 65 (Erginer, 1995a, s. 39) olarak öneren öğretmen yetiştirme modelleri de vardır. Gürkan'da (1993, s. 93), bu kurumların eğitim programlarında ve öğretmenlik bilgileri kategorilerinin dağılımında dengenin yeterince kurulmuş görünmediğine işaret etmektedir.

Bu programdan sonra Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun ortaklaşa bir komisyonla hazırladıkları Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programı Komisyon çalışmaları tamamlanmış, Üniversiteler Arası Kuruldan görüş istenmiştir (MEB ve YÖK Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı, 1995). Bazı üniversitelerse halen kendi hazırladıkları öğretim programlarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler (H.Ü. İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı, 1990; G.Ü. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı, 1995).

2.3 Programlarda Alan Bilgisi Öğretimi

Varış'a göre (1988, s. 117), bir disiplinde bilgi sahibi olmak ve o disiplini üretmek tercih edilmiş, fakat disiplinin davranışlara olan katkısına ilişkin çalışmalara pek yaklaşılmamıştır.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında yer alan "Alan Bilgisi Öğretimi" kavramı, halen anlaşılma görünmemektedir. Alan bilgisi, sınıf öğretmenliği eğitiminde bir disiplinin öğretimini ilgilendirmektedir. Türkçe'nin öğretimi, Türkçe konu alanının öğretimi gibi. Alan bilgisi öğretiminde, öğretmenlere bir disiplinin konu alanının nasıl öğretildiği öğretilmeye çalışılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, İlkokuma ve Yazma, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi gibi bir çok konu alanını öğretmek zorunda olmaları, alan bilgileri yönünden iyi donanımlı olmalarını gerektirdiğinden, bu özellik sınıf öğretmenliğinin önemini bir kere daha betimlemektedir.

Avrupa ülkelerinde, öğretmen eğitiminde alan bilgisi öğretiminin önemli bir yeri vardır. Öğretmen eğitimi programlarında konu alanlarının nasıl öğretil-

mesi gerektiği sorusunu yanıtlayan eğitim programı çalışmaları üstünde odaklanılarak anlamlı bir gelişme sağlanmıştır (Senemoğlu, 1992, s. 144).

Sınıf öğretmenlerinin, ne öğreteceklerinden çok nasıl öğretecekleri önemlidir (Nas, 1992, s. 364) görüşü, buradaki ifadeyle özel öğretim disiplin alanlarının işe vuruk hale getirilmesi, yani konu alanı öğretiminde kullanılan yöntemlere işlevsellik kazandırılması, sınıf öğretmenliği eğitiminin daha bilimsel ele alınabilmesi anlamını taşımaktadır.

Belirli disiplinlerin öğretiminde, öğretmenin kendi alanına hakimiyeti yüksek olmalı ve öğretmen öğretim ilke ve yöntemlerini etkili olarak kullanmalıdır (Babadoğan, 1992, s. 741). Bununla birlikte, sınıf öğretmenin alanı, birçok disiplin alanının bilgisine sahip olması anlamında kullanılmamalıdır. Çünkü yeni geliştirilen sınıf öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarında, sınıf öğretmenliği eğitimi içinde branşlaşmaya gidilmesi önerilmektedir. (Alkan, 1995, s. 7,8; Erginer, 1995, 6).

Ülkemizde sınıf öğretmenliği alan bilgisi eğitiminde bilimsel yanlışlar yapılmaktadır. Bu kurumlarda alan bilgisi derslerini de, örneğin Fen Bilgisi Öğretim dersini, alanı Fizik, Kimya ya da Biyoloji olan öğretim elamanı verebilmektedir. Bu anlayış, sınıf öğretmenliği mesleğine gereken önemin verilmediği anlamına gelmektedir. Halen sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda gerek kadrolu, gerekse geçici görevle görevlendirilmiş öğretim elamanları, mesleğe yönelik olmaktan çok bilim dallarının genel konularını ele alıp işlemektedirler. Matematik öğretimi dersini veren öğretim elamanı, Matematiğin genel konularını işlemekte, Türkçe Öğretiminde ise Türk Dili ile ilgili genel ve edebi bilgiler verilmektedir. (Yılman, 1992, s. 264-265).

2.4 Alan Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi

Ertürk (1986), "Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen eğitimi programı geliştirmekten öte öğretmen yetiştirmeyi merkeze almış görünmektedir. Öğretmen sayısının artırılması daha önemli bulunmakta ve nicelik uğruna nitelikten ödün verilmesi yolu tercih edilmektedir." görüşündedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda, konu alanı disiplinlerin ilgisi olmayan kişiler tarafından okutulması, yine bu kurumların programlarında bu disiplinlerin öğretim Programlarının geliştirilmesiyle ilgili hiç bir araştırma ve bilimsel veri olmaması, bu programların acilen geliştirilmesi sorununu gündeme getirmektedir. “Bu fakültelerin programlarının, alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, bilimsel araştırmaların ışığı altında yeniden düzenlenmelidir” (Özdemir, 1991, s. 34).

Türkoğlu'na göre (1988, s. 125-126), bu kurumlardaki programlarda hedefler ve kazandırılacak davranışlar, açık seçik belirtilmeli, programdaki genel kültür ve alan bilgisi dersleri arasında denge sağlanmalı, programların bilimsel olarak geliştirilmesi için programla ilgili herkes ve her ögenin (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme) geliştirme çalışmalarına katılımı sağlanmalıdır.

Bu kurumların programlarının özellikle çağdaş hale getirilmesi isteniyorsa, öncelikle hedeflerinin belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal, psikomotor taksonomik sınıflandırmaya yer verilmesi, bu hedeflerin davranışlara dönüştürülerek, öğrencilerin (öğretmen adayı), ne yapacaklarının ortaya konması gerekmektedir. İlgili dersler bu kurumlarda öğretim elemanlarının takdirine kalmıştır. Öğretmen merkezli program anlayışından, öğrenci merkezli program anlayışına geçiş sağlanmalıdır (Demirel, 1991, s. 181).

Nitelik, ancak öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ile mümkün görünmektedir. Özellikle sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının alan bilgisi formasyonu açısından geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Işıksoğlu (1987, s. 26)'na göre, öğrencileri ezbercilikten, bilgi hamallığından kurtaran, bilimsel düşünme yeteneği kazandıran, üretken, kendini değerlendirebilen, insanca yaşama biçimini benimseyen dengeli kişiler olarak yetişmeye dayanan bir eğitim anlayışı yerleştirmek isteniyorsa öğretmen adayının da o doğrultuda yetiştirilmesi, bunun örneklerini görmesi ve yaşaması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programların bu yönde geliştirilmesi zo-

runlu hale gelmektedir. Bir eğitim kuruluşunun kalite ve verimliliğini artırmak, o kurumun programlarını sürekli bir araştırma süzgecinden geçirmeye bağlıdır. Ancak bu şekilde, eğitim öğretim etkinliklerinde başarı sağlanabilmektedir.

3. Konu Alanı Olarak İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretimi, Anadili öğretimi disiplini içinde bir alt disiplinin öğretimidir. İlkokul birinci sınıfta okutulmakta olan Türkçe dersinde anadilini öğrenme becerileri (dört temel dil becerisi) ilkokuma ve yazma öğretimiyle kazandırılmaktadır.

3.1 İlkokullarda Anadili Öğretimi

İlkokulun özel öğretim alanlarından biri olan Anadili Öğretimi bütün olarak düşünüldüğünde her öğretim kademesinde Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Güzel Konuşma ve Yazma, Kompozisyon, Dilbilgisi, İlkokuma ve Yazma gibi, kullanım amacına göre değişik isimler almaktadır. Özdemir'e göre (1983, s. 23) anadili tam olarak gelişmemiş bireyler anadillerini etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşantıları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetileri yüksek olmaktadır.

Dil öğretiminin boyutlarını tartışan Adalı (1983, s. 32-34), dil dört eylemin; konuşma, dinleme, yazma ve okuma eylemlerinin gerçekleşmesini sağlayan bir araçtır. Anadili öğretimi, anlama-anlatma eylemini gerçekleştirebilecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır görüşünü savunarak, dil öğretimindeki yetersizliklere çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır.

Türkçe dersinin amacı, ayrıntılı olarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirmektir. Tezcan (1983, s. 76)'a göre anadili öğretiminin öğrenciyi iki yönde etkilediği söylenebilir:

- a) Türkçe'yi doğru ve güzel kullanmak; anlatım gücünü arttırmak,
- b) Düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak; kişiliğini geliştirmek.

Anadili öğretiminin insanların birbirleriyle ve kendileri ile kurdukları iletişimdeki önemi yadsınamaz. İnsanın yeni bilgiler öğrenmesinin de iyi bir şekilde

anadilini kullanma becerisi ile gerçekleşebileceği kuşkusuzdur. Bireyin anadilini kullanma becerileri, eğitimini de yakından ilgilendirdiğinden ve sonuçlandırdığından, Anadili öğretiminin eğitim bilimleri içindeki yeri de çok önemli bulunmaktadır.

3.2 İlkokullarda Anadili Öğretimi Programı ve Sınıf Öğretmeni

Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin programlarını geliştirmek ve öğretmenleri bu programlardan yararlandırmak, öğretim etkinliklerini yürütmeyi sağlam iskeletler üzerine oturtmak amacıyla Program Geliştirme komisyonları oluşturmaya başlamış, etkinliklerini bilimsel dayanaklarla işletme yolunu seçmiştir. “Temel Eğitim Türkçe Programı”, bu programların ilkelerindedir.

Bu programın önceki çalışmalara göre, içeriğindeki konular, hedefler, değerlendirme durumları ve öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili bilgileri bulundurmasını çağdaş Program Geliştirme araştırmalarından biri olarak kabul eden otoriteler vardır. Bu otoriteler genel Anadili öğretimi konusunun uzmanlarıdır. Erişen (1983, s. 56)'e göre, Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı, bilgiyi davranışa dönüştürücü, uygulamaya yönelik, belirsizlik yerine somut ve ölçülebilir değerler getiren, çağdaş teknolojinin verilerini dikkate alan ve anadili eğitimin buyruğuna veren ileri bir program örneğidir.

Özdemir (1993, s. 28)'de ülkemizde eğitimin değişik aşamalarındaki Anadili eğitimi programlarına baktığımızda, hedefler, ilkeler, konu ve yöntemlerin hiç de geri bir düzeyde olmadığı görüşündedir.

Buna karşın bu program yoğun eleştirilere de hedef olmaktadır. Bu eleştirilerse genellikle Eğitimde Program Geliştirme uzmanlarının eleştirileridir. “Dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır. 1981 programındaki sınıflamanın bu temel görüşe

dayandırılmamış olması bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır” (Demirel, 1992, s. 32).

Tekin (1980, s. 54)'e göre Türkçe dersi programları, çağdaş program geliştirme ilkeleri uyarınca yeniden düzenlenmelidir. Sadece okutulacak konuların sıralandığı öğretim programı anlayışından vazgeçilmelidir.

Programlar ne kadar geliştirilirse geliştirilsin, bu programların anlam kazanabilmesi, programları kullanacak öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ile yakından ilgilidir. Program Geliştirme ve Öğretim Programları bilgileri ile donatılmayan öğretmenlerin bu programları sağlıklı kullanmaları ve daha yaratıcı bir öğretim hizmetini işe vurmaları mümkün görünmemektedir.

Program Geliştirme ilkeleri açısından yetkin bir program ortaya konulsa bile, bir programın etkinliği, onun uygulamaya geçirilişine bağlı olacaktır. Programı uygulamaya çevirecek, işler duruma getirecek olan öge ise öğretmendir (Tekin, 1980, s. 55).

Sorunun çözümü için ilkökul Anadili programlarının geliştirilmesiyle işe başlanması gerektiği görüşünde olan Özdemir (1981, s. 78-79), “en eksiksiz, en ileri, en seçkin programları da geliştirsek bile, bu programlara fonksiyon kazandıracak, çocuğun yaşantısında önemli bir yere getirecek olan öğretmendir. Öyleyse saptanan amaçlar çocuğun yaşantısına geçmiyorsa, başka bir deyişle Anadili eğitimi sağlıklı bir biçimde gelişmiyorsa, Anadili öğretiminde öğretmenlerimizi yeterince eğitmediğimiz eksikliğine başta değineceğiz. Öğretmenle, sağladığımız program arasında bir uyum kuramıyoruz” görüşündedir.

Uluslararası standartlara göre, temel eğitim kademesinde Anadili öğretimi için ayrılan sürenin programdaki yerinin % 35 olması öngörülmüşken, bu oran, eğitim sistemimizde yer alan ilkökullarda % 20’lerde kalmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Anadili öğretimini daha etkili yapabilmeleri ve iyi örnekler verebilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinde Anadili öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretimini merkeze alan anlayışla eğitilmeleri, çağdaş gelişmeleri öğrenerek ve uygulayarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Demirel, 1992, s. 34-37).

Wright (1988, s. 27)'a göre 2000 yılında Anadili öğretiminde: Anadili öğretmenleri, karmaşık yapıların, karmaşık cümlelerdeki egzersizlerden değil, karmaşık düşüncelerin ilişkisinden çıkarıldığını (eleştirel düşünme) keşfedecekler, dilbilgisi çalışmaları azalacak ve düşünme becerileri önem kazanacak, öğrenciler bugünün çocuklarından daha bağımsız düşünecekler ve bağımsız okur-yazarlar olacaklardır.

Psikoloji, Anadili öğrenmenin bilgi değil, beceri olduğunu göstermektedir. Anadili öğretim programı da, böyle bir eğitimi verecek şekilde düzenlenmelidir (Göğüş, 1983, s. 47).

3.3 İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Anadili öğretimi ile ilgili literatürde, ilkokuma ve yazma öğretimi, Anadili öğretimi içinde anadilinin ilkokullardaki öğretim alanı olarak benimsenmektedir. Terimin kullanımın okuma değil de özellikle ilkokuma olarak kabul görmesi, literatürdeki kavram karmaşasına meydan vermemek ve okuma etkinliğinin ilkokulda yapıldığını vurgulamak içindir. Halen gerek yerli gerekse yabancı literatürde kullanımı çok dikkat gerektiren bu terimden bazı durumlarda sadece okur yazarlık-literacy, bazı durumlarda okuma becerisi-reading skill anlamı çıkarılırken, bazı durumlarda da terim en doğru anlamlarıyla okuma ve yazma öğretimi; ilkokuma yazma öğretimi-reading and writing teaching; teaching primary reading olarak kullanılabilir.

Silver (1986) en iyi öğrenmenin iyi okuma ve yazma öğretildiğinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Binatlı Büyükkurt, 1993, s. 41). Göğüş (1968, s. 4)'e göre ise bir çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmeye başlaması, yaşı ve daha sonraki hayatı için çok önemli ve nazik bir olaydır. Çocuk okuma ile en büyük bilgi edinme yolunu, yazma ile de anlatım yolunu kazanacaktır.

Okuma ve yazmanın insanın kültürlenme süreci içine girmesinde ilk basamak olduğu düşünülürse, okuma ve yazma öğrenmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Oğuzkan ve diğerleri (1972, s. 1), çağdaş uygarlığın okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma yazma bir yandan insanlı-

ğın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir görüşündedirler.

İlkokulda ilkokuma ve yazma öğretiminin asıl amacı, okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu durum, bütün yaşantısı boyunca çocuğun kendi kendini yetiştirmesine ve olgunlaştırmasına da yardım edecektir. Bu amaca ulaşmak, anayasanın ve eğitim öğretimle ilgili kanunların emirlerini yerine getirmek ilkokullarda Türkçe grubu derslere önem vermekle mümkündür (MEB, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu, 1981, s. 1).

3.4 Programlarda İkokuma ve Yazma Öğretimi ve Yöntem Sorunu

Öğretim programlarında ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili pek çok amaca yer verilmektedir. Demiray ve Öz (1979)'e göre ilkokulda ilkokuma ve yazmanın asıl amacı ilkokul öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla ve modern öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçlerini kullanarak, okuma yazmayı çocuğa öğretmektir.

İlkokul programında (MEB Temel Eğitim Türkçe Programı, 1982), ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili olarak öğretmene yapılan rehberlikte kısıtlamalar bulunmaktadır. Değişik Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletlerinde, ilkokuma ve yazma öğretimi programlarında okuma öncesi hedefler, okumanın duyuşsal boyutu, okumaya ilişkin ilgi, tutum ve değerlerin artırılması, ihtiyaçların değerlendirilmesi, öğretimin örgütlenmesi ve araç seçimi, çalışma becerileri, erken okuma becerisi, öğretmenin yöntem seçimindeki bağımsızlığı, programın etkililiğine karar vermek için değerlendirme stratejileri konuları üzerinde odaklanılırken (Reading Effectiveness Program, Elementary Curriculum Guide, 1983), MEB İlkokul Programında (1988, s. 209), öğretmenlere çözümlenme yöntemi dışında bir yöntem önerilmemektedir. Bu katı tutum ilkokuma ve yazma öğretimine bilimsel olarak yaklaşılmasını da engellemektedir. İkokuma ve yazma öğretimindeki yöntemlerin kullanımıyla ilgili araştırmalar pek azken, yapılan araştırmalar çözümlenme yönteminin Türkçe dil yapısına uygun olmadığını

(Öney, 1991-1994-1995), bireşim yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretilen grupların çözümlene yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretilen gruplara göre daha başarılı oldukları ve bireşim yönteminin de Türk dilinin yapısal özellikleri dikkate alındığında, okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi kadar başarılı olabileceğine ilişkin kanıtların olduğu (Çelenk, 1993) bulgularını ilgili literatüre aktarmaktadırlar. Bunun yanında, çözümlene yönteminin bireşim yöntemine göre daha etkili olduğu görüşünde olanlar vardır (Öz, 1983; Binbaşıoğlu, 1995). Çelenk (1983)'e göre ise ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulamaların birbirinden bağımsız bir özellik göstermesi, yöntem birliğine ulaşamaması, sorunları artırmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminde, çözümlene yönteminin etkililiğini test eden bir araştırma henüz yapılmamıştır. Göğüş (1983, s. 42), a-nadilinin bilgiden çok beceri olma niteliği, bu eğitimin programını saptarken yapılacak çalışmaları ve uygulanacak yöntemi belirler görüşündedir.

İlkokuma ve yazmanın çocuk için önemi, çocuğun gelecek yaşantısı içinde ilkokuma ve yazmanın bir başlangıç olması nedeniyledir. Çünkü bu çağda yapılacak yanlışlar gelecekte çocuğun öğrenme yaşantılarında kalıcı olumsuz izler bırakabilmekte bu etkinliğin kurallarına uygun yapılması ise çocuğun geleceğini, bir o kadar etlileyebilmektedir. İlkokuma ve yazma öğrenme, çocuğun gelecekte öğreneceği tüm bilgiler içinde bir şifre durumundadır.

Okuma yazma becerisi, gerek ilkokulda gerekse bütün öğrenim yaşantısı boyunca, öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, öteki derslerde de başarılarını kuvvetle etkilemektedir. Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermeleri olasılığı yüksektir. Aslında bir çok derslerde başarısızlığının temelinde okuma, anlama ve öğrenilenleri uygulama yetersizliği yatmaktadır (Oğuzkan 1972, s. 1; MEB, İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu, 1983, s. 8; MEB, Türkçe Eğitim Öğretim Kılavuzu, 1981).

Dikmen'e göre (1991, s. 1), hazırlanan programlarda yöntemle ilgili bilgiler üstü kapalı sözlerle geçiştirilmektedir. Okuma yazma disiplini içinde program geliştirmeye yönelik bir kaç seminerin dışında ciddi bir adım atılmamış 1968'den

bugüne kadar, bir kaç istisnai çalışma dışında, bu konuda istikrarlı bir çalışma yapılamamıştır. İlkokul Programında, Türkçe Eğitimi Programı içinde yer alan ilkokuma yazmanın amaçları da açık ve net olarak ortaya konmamıştır.

Demirel (1992, s. 37)'e göre ise, Türkçe programlarında ilkokuma ve yazma öğretimine ayrı bir yer verilmeli, son yapılan araştırma bulguları ışığı altında ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili hedeflerde % 100'lük bir başarı ön görülmelidir. Okullarımızdaki ilkokuma ve yazma öğretiminde ortak bir uygulamadan söz etmek mümkün görünmemektedir.

3.5 İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları

Öğretim, öğrenmeyi sağlayabilen davranış olasılıklarını istenen biçimde düzenleyebilme çabalarının bütünüdür. Baykal (1978, s. 2-5)'a göre, öğretmen, öğretim sisteminin toplumsal içeriğinin bir ögesidir. Ayrıca bir iletişim aracı ve bir öğretim donanımı olarak da görev yapmaktadır. Öğretmeni bu iki bileşenden ayırdeden özellik, onun öteki bileşenleri düzenleme yetkisi ve yeteneğidir. Pehlivan (1995, s. 22)'e göre ise öğretimi etkili kılabilme gücünde olan öğretmenin başarısı gerekli öğretmenlik davranışı kazanmış olmasına bağlıdır.

Bloom'la başlayan öğretim hizmetinin niteliği araştırmaları, günümüzde öğretmen davranışları araştırmalarıyla sürmektedir. Senemoğlu (1987, s. 50)'na göre öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir. Paykoç (1981, s. 21), öğretmenin yaptıkları öğrencinin yaptıklarına etkisi bakımından önemlidir. Öğretmen öğrencilerinin davranışlarında değişme oluşturmak için onlarla etkileşim davranışları gösteren kişidir. Öğretme de, bilginin kazandırılmasını mümkün kılan sürece katılmayı öğretmektir görüşündedir.

James Coleman tarafından 1966'da yapılan bir araştırma, öğrenci başarısını, öğretmen niteliklerinin değil, öğretmenin sınıfta neler yaptığının etkilediği sonucunu bulmuştur (Yıldırım, 1994, s. 14). Gözütok (1988) da araştırmasında öğrencilerin öğretmenlerinin söylediklerinden çok, yaptıklarından daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretme davranışını kazandırma, öğretmen yetiştirme programlarının kolay çözemediği bir sorun olma özelliğini korumaktadır. Berliner (1988)'e göre öğretmeyi öğrenme çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bazı araştırmacılar, bu alanda uzmanlaşıp belli yetiler kazanmak için uzun bir zamanın gerektiği görüşündedirler. Shulman'a göre bilim adamlarınca uzun zamandır desteklenen "Bilmiyorsan öğretemezsin!" görüşü, son yıllarda yapılan öğretmen eğitimi araştırmalarıyla değişmiş ve öğretmenin bir şeyi öğretmesinin sadece o şeyi bilmesiyle bağlantılı olmadığı görüşü belirlemiştir. Dreikurs'a göre ise sınıf içinde yeterli olmak için sadece konu alanındaki bilgiyi bilmek yeterli değildir. Bilgiyi nakletmek yetenekle de ilgilidir (Jocobsen; Eggen; Kauchak, 1993, s. 19). Erginer (1994, s. 20-21) ise öğretmen, ne öğreteceğinden çok nasıl öğreteceğinin de bilincinde olmak zorundadır. Öğretmenlerin öğretim hizmetinde başarılı olmaları öğrenmeyi öğretmeyi uygulamaya dökmeleriyle mümkün görünmektedir görüşündedir.

İlkokul, öğrencilerin ailelerinden sonra öğretme davranışlarıyla karşılaştıkları ilk kurumdur. Bu durumda ilkokul, nispeten kalıcı izli ve yaşantı ürünü olan öğrenmelerin formal yollarla öğrencilere kazandırıldığı ilk kurum olma özelliğini de taşımaktadır. "İlkokulda kazandırılacak davranışlar sonraki okullardaki öğrenmelerin ön koşulu niteliğindedir. İlkokulda okuduğunu tam ve doğru anlama, anlatma becerisi, iletişim kurma gücü, çalışma alışkanlığı, yazılı kaynaklardan yararlanma, mantıksal düşünme gibi bilişsel giriş davranışları kazandırılırsa, öğrenciler daha sonraki öğrenmelerinin bilişsel ve duyuşsal ürünleri bakımından daha olumlu gelişmeler gösterirler. Olumlu okul koşullarının yaratılmasıyla, öğrencilerin hem iyi öğrenmesi, hem de öğrenmelerden tatmin olması sağlanabilir (Bloom, 1979, s. 67-105).

Yıldıran (1982, s. 24-25), araştırmasında özellikle ilkokulda kazanılan başarının çocuğun ruh sağlığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bloom'a göre ise on sekiz yaşına kadar gösterilen başarının % 42'si ilkokulda kazanılan başarıyla açıklanmaktadır (Fidan, 1982, s. 122).

Öğretmenin öğrencilerine verdiği değer, öğrencinin öğrenme-öğretme etkinliklerine daha etkin bir katılımına veya öğrenmekten vazgeçmesine neden olabildiğine göre (Pehlivan, 1995, s. 23), o halde ilkokulda öğretmen davranışlarının etkili bir analizinin yapılması bir zorunluluktur.

İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarıyla ilgili bir araştırmaya ilgili literatür tarandığında rastlanmamıştır. Pink ve Leibert (1986, s. 51-68) ilkokulda okuma öğretiminde başarının sağlanmasını engelleyici faktörlerden bir olarak anadili öğretmenlerinin öğrencilerinin öğrenmelerinden yüksek beklenti duymalarını görmekte-dirler. Ediger (1991)'a göre ise okuma öğretiminde kullanılan felsefe (Davranışçı yada Hümanist) ne olursa olsun, öğretmenler okumada en iyiyi elde etmek için öğrencilerini yönlendirmek durumundadırlar görüşündedir.

Zintz ve Maggart (1989)'a göre ise, bir çocuğa anadilini (okuma ve yazmayı) öğretmek için öğretmenin öğrencilerinin fonksiyonel dil beceri düzeylerini bilmesi gerekmektedir. Çocuk dilbilimsel açıdan farklı bir kültürden de gelse, üstün zekalı veya zihinsel özür-lü de olsa, duygusal ve nörotik rahatsızlıkları da bulunsa, öğretmen öğretimini her öğrencinin gereksinimine göre düzenlemelidir.

Öğretmen ilkokuma ve yazma öğretiminde, asıl amacın doğru, hızlı, anlayarak okuyabilme olduğunu hiç bir zaman göz ardı etmemelidir (Nas, 1991, s. 30; Binbaşıoğlu, 1993).

4. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür taranmış ve ilgili araştırmalar araştırma problemindeki kronolojik sıraya uyularak aşağıda belirtilmiştir.

Ataünal (1987), "Yükseköğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirme-yeye İlişkin Projeksiyonu" isimli araştırmasında, Eğitim Yüksekokullarını tercih eden adayların başarı yüzdelerinin düşük olduğunu, öğretmenlik mesleğinin son sıralarda tercih edildiğini, bu okullarda orta öğretim başarı puanları düşük

olan öğrencilerin yerleştirildiği, öğretmen lisesi çıkışlı adaylarınsa sınıf öğretmeni bölümlerine beklenen ilgiyi göstermediği sonuçlarını bulmuştur.

Ataünal (1994), "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)" isimli araştırmasında, Millî Eğitim Şûralarında sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili kararları ve Türkiye ile İngiltere, Fransa, Almanya ve ABD'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında zaman akışı içinde görülen başlıca yönelmeleri karşılaştırmalı olarak analiz etmiş ve Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların uygulamada yerini politik görüşlere bıraktığını, her nitelik ve yeterlikte kişinin sınıf öğretmeni olarak atanmasında hiç bir dönemde sakınca görülmediğini, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenim sürelerinin zamanla artmış olmakla birlikte bu olumlu gelişmenin yetiştirme programlarına yansımadığını, ABD ve değişik Avrupa ülkelerinde sınıf öğretmeni yetiştirme işinin lisansüstü bir eğitimle ve seçme yöntemiyle yapıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Aksel (1993) "Eğitim Yüksekokullarının Program Düzenlemeleri" isimli araştırmasında, Cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrasında Türk Millî Eğitim sistemi içinde kullanılmış ilkokul öğretmeni yetiştirme programlarının içerik düzeyini incelemiş, programların içerik düzeni açısından bilimsel temelli modellere uymadığını saptamış, ayrıca günümüze değin bu programlarda içerik kategorilerinin dengeli dağılım göstermediğini bulmuştur.

Gürkan (1993), "İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki" isimli araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin benlik kavramları ile öğretmenlik tutumlarının durumunu ve bu iki özellik arasında ilişki olup olmadığını analiz etmiş ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik öneriler geliştirmiştir. Araştırmada örnekleme giren öğretmenlerin öğretmenlik tutum puanları oldukça düşük bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmenlik tutumlarını yeterince kazandıramadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Nas (1989), Bursa ili merkez ilkokullarındaki ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeyleri” isimli araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ne düzeyde gösterdiklerini araştırmış ve öğretmenlerin ders işlerken, giriş, geliştirme, sonuç alma basamaklarındaki tüm davranışları gösterme düzeylerinin yeterli olmadığı, Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları gösterme düzeylerinin, öğretmen okulu mezunlarına göre düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Sönmez (1992), Ankara ili ilkokullarında 187 öğretmen üzerinde yaptığı “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri” isimli araştırmasında öğretmenlerin ders zamanını etkili bir biçimde kullanmadıkları, eğitim teknolojilerinden yararlanmadıkları, öğrenme-öğretme süreci içinde öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yer vermedikleri, öğrenci etkinliğini sağlayamadıkları, ses tonu ve dili kullanmada yeterli olmadıkları ve günlük planlarını eğitim biliminin kurallarına uygun yapmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Bennett (1988), etkili ilkokul öğretmenliği için gerekli bilgi, becerilerin neler olduğu konusunda yaptığı araştırmasında teorik gelişmelerden yararlanarak ilkokul öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini tanımlayan bir liste oluşturmuştur. Bu liste konu alanını iyi bilme, eğitim programı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilme, her çocuğa zihinsel gelişimine göre davranma, sınıf yönetimini sağlama, öğrenci ilgisini sağlama, sosyal ilişkilerin daha etkili sağlanması ve ailelerle ilişki kurma maddelerinden oluşmaktadır.

Yanpar (1992), “Ankara İli İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları” isimli araştırmasında, ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumların programlarını, mevcut öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak geliştirebilmek için, ilkokul ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili bilgi ve becerileri konusundaki eğitim ihtiyaçlarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmada ilkokul 2.devre öğretmenlerinin tüm konu alanlarındaki gerekli özellikler konusunda

görüşleri alınmış ve öğretmenlerin konu alanlarıyla ilgili bir eğitime gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stewart-Dore (1986) öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin analizine yönelik araştırmasından okuma ve yazma öğretiminde teori ile pratik arasındaki sorunu çözmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretiminde sadece anlama ve düşünmeyi geliştirmekten öte, öğretimi içeriğin öğretilmesine yönelik uygulamalarıyla sınırlı tutarlarsa çocuklara çok fazla yararlı olamayacakları, öğretmenlerin okuma öğretimi uygulamalarında kendi kendilerini sorgulamaları gerektiği, kendi edindikleri okur yazarlık deneyimlerinin yeterli olamayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Cianciolo ve Prawat (1990) tarafından ilkokul konu alanlarının öğretimi ve öğrenme merkezi için yapılan araştırmada, ilkokul düzeyindeki okuryazarlık programı ile ilgili literatürün öğretimi konusunda 3 profesör ve 3 öğretmenden oluşan 6 kişilik uzman grubunun görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada uzmanlar ilgili öğretim kademelerinde okuma öğretimi programlarında mevcut bulunan bilgilerden derledikleri verilerden ileriye yönelik dönüt sağlayıcı, detaylı yeni bir doküman hazırlamışlar, sonuçlara göre, tüm uzmanların her bir yanıtına karşı verilen bilgilerden ideal bir okuma öğretim programı için nitelikler listesi oluşturulmuştur. Uzmanlar, kendi hazırladıkları programlarının, var olan programdan daha uygun ve odak noktası olarak alınıp kullanılabilmesi, hazırlanacak programların çocuğun estetik duygularını geliştirici nitelikte olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

San Diego Birleştirilmiş Bölge Okulları Planlama, Araştırma ve Değerlendirme Birimi (1992) tarafından Kaliforniya Birleştirilmiş Bölge Okulları üzerinde üç araştırma yapılmış ve bu okullarda üç ayrı okuma ve yazma programı denenmiştir. Birinci çalışmada "okumayı iyileştirme programı (Reading Recovery Program) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bireyselleştirilmiş yoğun bir program olup dört okulda seksen öğrenci üzerinde çalışılmıştır. İkinci çalışmada "öğretmen beklentilerine ve öğ-

renme stillerine yönelik bir öğretmen yetiştirme programında (Turning Point Program), 27 okulda 133 öğretmenle çalışılmıştır. Üçüncü bir çalışmada, "Dört Dil Becerisinin Öğretimine Yönelik Öğretmen Yetiştirme Programında (Hispanic Reading Program) 11 okulda 63 öğretmenle çalışılmıştır. Yapılan bu üç karşılaştırmalı araştırma sonucunda ilk programın diğer iki programdan daha ekonomik olmadığı, niceliksel yönden sorunlarla karşılaşılsa da üç programın da öğretmen davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularla bu üç programın da doğrudan destek hizmet alanlarında eğitim programlarına yönelik iyileştirici etkiler ortaya koyabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulguların artan beklentileri vurgulayan öğretim pratiğini sağladığı ve okuma öğretimi programlarında reformist yeniliklere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın (1994), Ankara ilkokullarında yaptığı "Türkçe Öğretiminde Öğretmen Davranışları" isimli araştırmasında, ikinci devre sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi konusunda başarılı olmadıkları ve bir eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Güleryüz (1989) Hatay ili ilkokullarında yaptığı "İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Araştırması" isimli araştırmasında, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetlerinin ilkokuma ve yazma öğretimi gerçekleştirebilecek yeterlikte olmadığı, ilkokuma ve yazma öğretimi programlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonuçlarını bulmuştur.

Çelenk (1993), Niğde ili içindeki bir ilkokulda yaptığı "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği" isimli deneysel araştırmasında, ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemine alternatif bir yöntemin bireşim yöntemi olduğu hipotezi ile iki yöntemin farkını test etmiş ve kendi geliştirdiği "Aşamalı Bireşim Tekniği"nin programını hazırlamıştır.

Öney (1991), "Türkçe ve İngilizce Okumada Şifreleme ve Okuma-Anlama, Harf-Ses Uyuşmasındaki Düzenin Etkisi" isimli araştırmasında harf-

ses karşılıklarının düzenli olduğu Türk yazı sisteminde sözcük şifreleme ve okuma-anlama becerilerini, karşılıkların karmaşık olduğu İngilizce'dekilerle karşılaştırmıştır. Her iki dilde okuma eğitiminden geçmekte olan 20 Türk ve 20 Amerikalı birinci ve üçüncü sınıf öğrencisi gerek sözcük benzeri anlamsız dizileri seslendirme hızı, gerekse okudukları paragrafları anlama becerisi konularında sınanmışlardır. Her iki sınıftaki Türk öğrencilerin, sözcük seslendirmede aynı sınıflardaki Amerikalı öğrencilerden daha hızlı olduğu, paragraf anlamada ise sadece birinci sınıftaki Türk öğrencilerin aynı sınıftaki Amerikalı öğrencilerden başarılı oldukları, üçüncü sınıfta her iki dilde okuyan çocuklar arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Verilerden anlaşıldığına göre, harf ses karşılıklarının düzenli olduğu yazı sistemlerinde, şifreleme becerisi daha kolay edinilmektedir. Bu sonuç okuma yazma öğretiminde bireşim yönteminin daha üstün bir yöntem olarak kullanılması gerekliliği sonucunu, Türkçe'nin fonetik yapısının bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenmeye daha uygun olduğu savını desteklemektedir.

Jammar ve Pauls (1986), Kansastaki 1., 3. ve 5. Sınıf 100 okuma öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmalarında, okuma öğretiminde, öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim aksaklıklarını ortaya çıkarmak, uygulama ile teori arasındaki uçurumun sebebini bulmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarında, okuma öğretimi programlarında öğrencinin okumayı nasıl öğrendiği ve nasıl öğretileceğine dair analizlerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

5. Araştırmanın Amaçları :

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde gösterdikleri davranışları değerlendirmek ve bu bulgular ışığında sınıf öğretmenliği eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik öneriler getirebilmektir.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır :

- I. Sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve müfettişlerin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

II. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşleriyle okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

III. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

IV. Okul yöneticisi ve müfettişlerin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterip göstermediklerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarıyla, yapılan gözlem puanları ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

V. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde;

a) Cinsiyetlerine,

b) En son mezun oldukları okullara,

c) Meslekteki kıdemlerine,

d) Mesleki yaşantılarında birinci sınıf okutma deneyimlerine göre, anlamlı bir fark var mıdır?

VI. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde;

a) Cinsiyetlerine,

b) En son mezun oldukları okullara,

c) Meslekteki kıdemlerine,

d) Mesleki yaşantılarında birinci sınıf okutma deneyimlerine göre, anlamlı bir fark var mıdır?

6. Araştırmanın Önemi

Eğitim programının etkililiğinin ölçütü, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin davranışlarının etkililiği ile doğru orantılıdır. Zintz ve Maggart (1989), okuma süreçlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlere öğrencilerinin dil becerilerini öğrenmelerini ve diagnostic (teşhis edici) bir yaklaşımla onların bu yetilerini belirlemelerini ve öğretimlerini buna göre planlamalarını önermektedirler.

Bununla birlikte, “bugün küçük kasabalara kadar yayılmış ve adları fakülte yapılmış olan öğretmen yetiştiren kurumların, yeterli bir bilim ve kültür ortamının akademik nimetlerinden yararlanamadan, yönetici ve öğretim üyesine kavuşmadan, yeterli öğretmen adayı bulamadan iyi öğretmen yetiştirmesi beklenemez” (Altunya, 1994, s. 142) ve “Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi, tabela değiştirmenin ötesinde bir anlam taşımamaktadır. Daha önce bu kurumlarda çalışan öğretim elemanları 2-3 yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu idi, bugün de çoğu yine ortaokul, lise öğretmeni düzeyinde Eğitim Enstitüsü mezununun Eğitim Fakültesine öğretim elemanı olarak atanması, fakülte yada üniversite öğrenimini sulandırıp, ortaokullaştırmak anlamına gelmektedir” (Adem, 1993, s. 180) sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Yani sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların verdikleri eğitimle istenilen yeterlilik ve standartlarda öğretmen yetiştirilememektedir.

Türkiye’de ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili olarak kullanılan bilgiler, araştırmalara dayalı değil, yazarların kendi görüşleriyle sınırlı ve yayımlar genellikle öğretmen yapısıdır. Bu araştırma ilkokuma yazma öğretimi konusunda öğretmen yetiştiren kurumlara bir ışık tutabilir. Araştırmanın bulguları öğretmen yetiştiren kurumlarda bulunan öğretim elemanlarına yararlı olabilir.

İlkokuma yazma öğretiminde bilimsel araştırmaların azlığından kaynaklanan, alan içinde kullanılan kavramlar arasında bir kargaşa, kavramlar ve terimlere Türkçe’den uyarlamalar yapamama gibi sorunlar vardır. Hâlâ ilkokuma yazma öğretimindeki bir çok terimin kullanımında terminolojik yanlışlar yapı-

maktadır. Bu araştırma da kullanılan kavram ve terimler, ilkokuma yazma öğretimine terminolojik anlamda katkı ve alandaki bazı kavram ve terimlerin kullanılış biçimlerine yenilikler getirebilir. Ayrıca bu araştırmayla son yıllarda artan ilkokuma ve yazma öğretiminde bireşim yöntemi mi, çözümlene yöntemi mi tartışmaları azalacak, araştırma sonuçları çözümlene yönteminin etkililiği hakkında bir fikir verebilecektir.

Bu konuda yapılacak bir araştırma, okul yöneticileri ve müfettişlerin ilkokuma yazma öğretimindeki çözümlene yöntemine ilişkin eğilimlerine açıklık getirebilir.

İlkokuma ve yazma öğretimi formasyonu, sınıf öğretmenini ilköğretim kurumlarında görevli branş öğretmenlerinden ayıran ve bir uzmanlık gerektiren eğitim türüdür. Ne yazık ki bu formasyonun kazandırılıp kazandırılmadığını sınavan, ilkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının etkinliğini analiz eden araştırmalara ilgili literatür tarandığında rastlanmamıştır. Türkiye’de ilkokulun öğretim alanları içinde ilkokuma ve yazma öğretimi alanını literatür olarak genellikle öğretmen yapısı çalışmalar desteklemektedir. Özcan (1992, s. 170)’a göre “ilkokuma yazma öğretiminde halen uygulanmakta olan yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri, ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yapılacak araştırmalarla ortaya çıkarılmalı ve değerlendirmesi yapılmalıdır. Yoksa deneme-yanıma yöntemi ile başarıya ulaşmak hem çok zaman almakta, hem de pahalıya mal olmaktadır”. Bu nedenle ilkokuma ve yazma öğretimi alanında yapılacak bir öğretmen davranışları araştırmasının öğretim alanına katkı, benzeri araştırmaların bulunmayışı ise araştırmacıya teşvik unsuru olmaktadır.

7. Araştırmanın Sınırlılıkları :

a) Araştırma 1994-1995 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe ilköğretim kurumlarında görevli sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulunda görevli ilköğretim müfettişlerinden alınan ve gözlem yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

b) Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan "İlkokuma Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışları Anketi" ve "Gözlem Formu" nun kapsamındaki niteliklerle sınırlıdır.

c) Araştırma sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi çözümlene yöntemi davranışlarıyla sınırlıdır.

8. Tanımlar:

Sınıf Öğretmeni : İlköğretim kurumlarının birinci devresinde öğretim yapan öğretmen (ilkokul öğretmeni).

Konu Alanı Disiplini : Öğrenilmeye uygun biçimde düzenlenmiş bilgi, esnek bir kavramsal yapı; ham bilgiler içeren kavramlar topluluğu, belirli bir alandaki araştırma deneyimleri (Alkan, 1991, s. 15).

İlkokuma ve Yazma Öğretimi : Anadilinin öğrenilmesine temel teşkil eden ilk beceriler olan okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretiminin yapıldığı anadili öğretimi disiplininin bir alt disiplini.

Çözümlene Yöntemi : İlkokuma ve yazma öğretiminde bütünden parçaya ilkesini hedef edinen; cümlelerin parçalara ayrılarak öğretilmesini uygun bulan öğretim yöntemi.

Bireşim Yöntemi : İlkokuma ve yazma öğretiminde parçadan bütüne ilkesini hedef edinen; ilkokuma yazmanın harften başlayarak öğretilmesini uygun bulan öğretim yöntemi.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Davranışı : Öğretmenlerin çözümlene yöntemiyle ilkokuma yazma öğretirken gösterdikleri sınıf içi gözlenebilir, ölçülebilir eylem ve özellikleri.

Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışı : Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğrencileri okuma yazmaya hazırlamak için gösterdikleri ilk davranışlar.

Örnek Okuma Davranışı : Öğretmenlerin fiş cümlesinin öğretimi başında, fiş cümlesini konuşma sesiyle tonlayarak yaptıkları okuma davranışları.

Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin fiş cümlelerini seslendirmelerini sağlayıcı yardım davranışları.

Yazmayı Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin fiş cümlelerini metin defterlerine yazmalarını sağlayıcı yardım davranışları.

Çözümleme Davranışı : Öğretmenlerin fiş cümlelerini parçalarına ayırma davranışları.

Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerine fiş cümlelerini çözümlmek için gösterdikleri ilk davranışlar.

Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin fiş cümlelerini çözümlmelerini sağlayıcı yardım davranışları.

Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde oyuna yer verme davranışları.

Sınama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme derecelerini yoklayıcı değerlendirme davranışları.

Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışı : Öğretmenlerin öğrencilerin serbest okuyup yazmalarını sağlayıcı yardım davranışları.

BÖLÜM II

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli :

Araştırma tarama modelindedir. Öğretmen davranışlarının önem derecesi ve gösterilme sıklığı öğretmenlerin kendi görüşleri, okul yöneticileri ve müfettiş görüşleri alınarak, ayrıca öğretmen davranışları gözlenerek analiz edilmiştir.

2. Evren ve Örneklem :

Aşağıda örnekleme ilişkin bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1 : Bolu İli Merkez İlçede Bulunan Öğretmen ve Yönetici Sayıları

Sıra No	Veri Toplanan Kurumlar	Öğretmen (f)	Müdür (f)	Müdür Yard. (f)	Müfettiş (f)
1	100.Yıl İlkokulu	12	1	2	
2	50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu	20	1	2	
3	60. Yıl İlkokulu	15	1	-	
4	Abant İlkokulu	8	1	1	
5	Atatürk İlköğretim Okulu	15	1	2	
6	Behiye Baysal İlköğretim Okulu	10	1	1	
7	Canip Baysal İlköğretim Okulu	24	1	2	
8	Cumhuriyet İlkokulu	26	1	3	
9	Gazi Paşa İlköğretim Okulu	20	1	2	
10	İnkılâp İlkokulu	13	1	1	
11	Kültür İlkokulu	18	1	3	
12	Millî Egemenlik İlkokulu	22	1	1	
13	Sakarya İlkokulu	29	1	3	
14	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	8	1	1	
15	Teftiş Kurulu				35
TOPLAM		240	14	24	35

* İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri 1995, Bolu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ile teftiş kurullarında görevli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Evrenden kademeli olarak örneklem alma yoluna gidilmiş ve önce Türki-

ye'deki illerden Bolu alınmış, Bolu ilçelerinden merkez ilçe seçilmiş ve ilçedeki ilköğretim kurumlarında 1994-1995 öğretim yılında görevli öğretmen ve okul yöneticilerinin ve teftiş kurulunda görevli ilköğretim müfettişlerinin tamamı örnekleme alınmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Bolu ili merkez ilçesinde bulunan 14 ilköğretim kurumunda 240 öğretmen, 38 okul yöneticisi ve Teftiş Kurulunda 35 ilköğretim müfettişi görevlidir.

Araştırmaya veri toplanan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin Bolu'daki sayısı ve araştırma anketinin dönme oranına ilişkin bilgiler aşağıda tablolanmıştır. Tablo 2'de araştırma örnekleminin sayısal durumu verilmiştir.

Tablo 2 : Araştırma Örnekleminin Sayısal Durumu

Araştırmaya Katılanların		Dönen Veri		Birinci Sınıf Okutan		Gözlenen	
Meslek Grupları	Bolu'daki Sayısı	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Öğretmen	240	184	76,67	46	19,17	26	56,52
Okul Yöneticisi	38	34	89,47	-	-	-	-
Müfettiş	35	35	100,00	-	-	-	-
Toplam	313	253	80,83	46	19,17	26	56,52

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada, 184 sınıf öğretmeni, 34 okul yöneticisi, 35 ilköğretim müfettişinden veriler anket yoluyla, 46 birinci sınıf öğretmeninden gözlenerek elde edilmiştir. Bu sayılar öğretmenlerin % 76.67'sini, okul yöneticilerinin % 89,47'sini, ilköğretim müfettişlerinin % 100'ünü, 46 birinci sınıf öğretmeni, toplam öğretmen sayısının % 19,17'sini, gözlenen 26 öğretmen de birinci sınıf öğretmenlerinin % 56.52'sini oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları ve Yolları :

Araştırmanın başlangıcında, araştırmayı temellendirme ve bulguların yorumunda karşılaştırmalar yapabilme amacıyla yurt içi ve dışında yürütülen benzer araştırmalar taranmıştır.

Araştırma konusuyla ilgili key words TÜBİTAK dokümantasyon merkezine verilmiş ve yurt dışında yapılan araştırmalar taranmıştır. Ayrıca Millî Kütüphanede bulunan dokümanlar, araştırmacı tarafından ilgili anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Araştırmayla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar, YÖK dokümantasyon merkezi ve ilgili üniversitelerin kütüphanelerinden bizzat ve MEB Talim ve Terbiye Dairesi Kütüphanesi bilgileri taranmıştır. Ayrıca, ilkökuma ve yazma öğretimiyle yakından ilgili bilim adamları ve pratisyenlerin kişisel kütüphanelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın verileri toplanırken iki ölçme aracından yararlanılmıştır.

3.1 Anket Formu :

Sınıf öğretmenlerine, anket formunun geliştirilmesi ilk aşamasında “ilkokuma ve yazmayı nasıl öğretiyorsunuz?” açık uçlu sorusu yöneltilerek 50 öğretmenden yanıtları yazılı olarak alınmıştır. İlkokuma yazmayla yakından ilgilenen ilköğretim müfettişleriyle yüz yüze ya da kitle iletişim araçları yoluyla görüşme yöntemi kullanılarak konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. İlgili literatür tarandıktan sonra anket formuna ilk şekli verilmiş, 58 maddeden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Bu form tekrar program geliştirme, test geliştirme ve ilkökuma yazma uzmanlarına gösterilerek, uzman görüşü alınmış ve forma son şekli verilmiştir. “Öğretmen davranışlarının öneminin ölçülmesi” uzman görüşleri sonucu forma eklenmiştir.

Öğretmenlerin ilkökuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını tanımlayan “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Anketi” formu 50 maddeden oluşmakta ve davranışları iki yönlü ölçmektedir. Formun sol bölümünde öğretmen davranışlarının önemi, sağ bölümünde öğretmen davranışlarının yapılma sıklığı, ortada öğretmen davranışları yer almaktadır. Öğretmen davranışlarının önemi; “(4) Çok Önemli”, “(3) Önemli”, “(2) Önemli Değil”, “(1) Hiç Önemli Değil” biçiminde, yapılma sıklığı; “(4) Her Zaman”, “(3) Çoğu Zaman”, “(2) Ara Sıra”, “(1) Hiç Bir Zaman” biçiminde dörtlü skalada tanımlanmıştır. Ankette ayrıca kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Formlar yanıtlayıcılara araştırmacı tarafından verilmiş ve geri toplanmıştır.

3.2 Gözlem Formu :

Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını 8 maddede tanımlayan "İlkokuma Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Gözlem Formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen davranışları, formda "(4) Her Zaman Gözlendi", "(3) Çoğu Zaman Gözlendi", "(2) Ara Sıra Gözlendi", "(1) Hiç Bir Zaman Gözlenmedi" biçiminde dörtlü skalada tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık ve cümle evrelerindeki ilk gözlemleri ve sözcük, hece, ses evrelerindeki ikinci gözlemlerinde bir form kullanılmamış, öğretmenlerin hareket ve özellikleri not edilmiş, geliştirilen gözlem formu serbest okuma yazma evresinde kullanılarak puanlanmış ve her bir öğretmen her bir devrede (45' + 45') iki Türkçe ders saati gözlenmişlerdir.

4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması :

Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki sıra izlenmiştir;

1. Öğretmenlere verilen anket formları SPSS istatistik paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının da yardımıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilgisayar Laboratuvarında bilgisayara yüklenmiştir.

2. Önce öğretmenlerden toplanan anket formlarındaki veriler, daha sonra okul yöneticileri ve müfettişlerden toplanan anket formlarındaki veriler, en son, gözlem formlarındaki veriler gözlenen her bir öğretmenin anket formlarındaki verilerle eşlenerek bilgisayara girilmiştir.

3. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablolandırılmıştır.

4. Anket formundaki maddeler gruplandırılmış, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, çözümlen-

me, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sınama, okuyup yazmayı kılavuzlama davranış grupları oluşturulmuş ve verilerin analizine geçilmiştir.

5. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerden toplanan verilerde, öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerdeki gruplar arası farklılıklara tek yönlü varyans analizi (ONEWAY) ile bakılmış ve bulgular .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

6. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerde toplanan verilerde, öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerdeki gruplar arası farklılıklara tek yönlü varyans analizi (ONEWAY) ile bakılmış ve bulgular .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

7. Öğretmenlerin öğretmen davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasındaki ilişkiye korelasyonla (Pearson Correlation Coefficients) bakılmış ve bulgular .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

8. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığı puanlarının ortalamaları ile gözlem puanlarının ortalamaları arasındaki paralellığe bakılmış ve yorumlanmıştır.

9. Öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerdeki farklılıklara, bağımsız değişkenlere (kişisel özellikler) göre bakılmış, değişkenin özelliğine göre t test ve tek yönlü varyans analizi (OneWay) bulguları .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

10. Öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerdeki farklılıklara, bağımsız değişkenlere (kişisel özellikler) göre bakılmış, değişkenin özelliğine göre t test ve tek yönlü varyans analizi (OneWay) bulguları .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Gruplar arasında farkın nereden kaynaklandığını anlamak için Tukey-B testinden yararlanılmış ve farklar tablolarda aritmetik ortalamalar verilerek işaretlenmiştir.

5. Süre ve Olanaklar:

Araştırma aşağıda belirlenen zamanlarda yapılmıştır;

1. Eylül 1994 araştırma önerisi teslimi.

2. Ekim-Kasım 1994 Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık ve Cümle Evreleri ilk gözlemleri.

3. Aralık 1994 - Ocak 1995 Öğretmenlerin Sözcük-Hece, Ses Evreleri ikinci gözlemler.

4. Şubat-Mart 1995 Öğretmenlerin, Serbest Okuma Yazma Evresi son gözlemleri.

5. Mayıs-Haziran 1995 ölçme araçlarının uygulanması.

6. Temmuz 1995 verilerin istatistiksel analizi.

7. Ağustos 1995 tarihinden itibaren araştırma raporunun hazırlanması.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Yöntem kısmında açıklanan veri toplama araçları ile toplanan veriler bu bölümde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların analizinde kişisel bilgiler ve araştırmmanın amaçlarındaki sistematik sıra izlenmiştir. Aşağıda bu sıra verilmektedir.

1. Kişisel bilgiler.
2. Öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklar.
3. Öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi.
 - 3.1. Öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklar.
 - 3.2. Öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerle gözlem sonucu ilişkileri.
4. Öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre görülen farklar.
5. Öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre görülen farklar.

1. Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgiler, cinsiyet, en son bitirilen kurum, kıdem, birinci sınıf okutma deneyimi olarak gruplandırılmıştır.

1.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	93	50.54
Erkek	91	49.46
TOPLAM	184	100.00

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırma anketini yanıtlayan öğretmenlerin yarısını (%54.54) kadınlar, yarısını da (%49.46) erkekler oluşturmaktadır.

1.2 En Son Bitirilen Kurum

Öğretmenlerin en son bitirdikleri kurumlara göre dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Kurumlara Göre Dağılımları

En Son Bitirilen Kurum	(f)	(%)
İlköğretmen Okulu	1	0,54
İlköğretmen Okulu + Ön Lisans	122	66,31
Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu (Ön Lisans)	57	30,98
Eğitim Yüksek Okulu veya Eğitim Fakültesi (Lisans)	2	1,09
A.Ö.F. İşletme	1	0,54
Diğer	1	0,54
TOPLAM	184	100.00

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlasını (%66.31) İlköğretmen Okulu ve devamında Ön Lisans tamamlayanlar, üçte bire yakınını (%30.98) 2 yıllık Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksekokulu mezunları, %1.09'unu 4 yıllık Eğitim Yüksekokulu veya Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları, yaklaşık % 0.54'unu ise İlköğretmen okulu mezunu, A.Ö.F. İşletme mezunu ve diğerleri oluşturmaktadır.

1.3 Kıdem

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	(f)	(%)
01 ⇔ 05 Yıl	1	0,54
06 ⇔ 10 Yıl	2	1,09
11 ⇔ 15 Yıl	6	3,26
16 ⇔ 20 Yıl	41	22,28
21 ⇔ 25 Yıl	84	45,65
26 Yıl veya Yukarısı	50	27,18
TOPLAM	184	100,00

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarıya yakını (% 45.65) 21↔25 yıl kıdemi olanlar, üçte bire yakını (% 27.18) 26 yıl veya daha yukarısı kıdemi olanlar, beşte birini (% 22.28) 16↔20 yıl kıdemi olanlar, % 3.26'sını 11↔15 yıl kıdemi olanlar, % 1.5'ünü ise 10 yıl veya daha aşağı kıdemi olanlar oluşturmaktadır.

1.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimi

Öğretmenleri birinci sınıf okutma deneyimlerine göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Deneyimlerine Göre Dağılımları

Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	(f)	(%)
1 Kez Okutan	4	2,17
2 Kez Okutan	11	5,98
3 Kez Okutan	15	8,16
4 Kez Okutan	23	12,50
5 Kez Okutan	32	17,39
6 Kez Okutan	14	7,61
7 Kez Okutan	84	45,65
Okutmayan	1	0,54
TOPLAM	184	100,00

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık yarıya yakını (% 45.65) mesleki yaşantıları boyunca 7 kez veya daha fazla birinci sınıf okutmuşlardır. Öğretmenlerin beşte bire yakını (% 17.39) birinci sınıfı 5 kez, sekizde biri (%12.50) 4 kez, % 8.16'sı 3 kez, % 7.61'i 6 kez, % 5.98'i 2 kez, % 2.17'si 1 kez okutmuşlardır. Birinci sınıfı okutmayan grup araştırmanın % 0.54'ünü oluşturmaktadır.

2. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Öneme İlişkin Görüşler

Bu kısımda öğretmen davranışları sekiz ayrı kategoride toplanmış ve öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerin davranış tiplerinin ne derece önem taşıdığına ilişkin görüşlerindeki gruplar arası farklar yorumlanmıştır.

2.1 Öğretmenlerin Okuma ve Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	1.2717	.6358	5.6371	.0041*	Öğretmen	3.4216
Gruplar İçi	233	26.2816	.1128			Okul Yöneticisi	3.4805
TOPLAM	235	27.5532				Müfettiş	3.2321*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0041) P<.05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark diğer gruplara göre anlamlı bulunmuştur. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını müfettişlere göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.2 Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama
	Derecesi	Toplamı	Ortalaması	F	P		(\bar{X})
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	1.9712	.9856	5.6335	.0040*	Öğretmen	3.5829
Gruplar İçi	244	42.6658	.1749			Okul Yöneticisi	3.5556
TOPLAM	246	44.6370				Müfettiş	3.3238*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0040) P<.05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark diğer gruplara göre anlamlı bulunmuştur. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını müfettişlere göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.3 Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama
	Derecesi	Toplamı	Ortalaması	F	P		(\bar{X})
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	0.0354	.0177	.1166	.8899	Öğretmen	3.4952
Gruplar İçi	239	36.2508	.1749			Okul Yöneticisi	3.5000
TOPLAM	241	36.2862				Müfettiş	3.4619

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8899) P >.05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş gruplarının, öğretmenlerin seslendirmeyi

kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Gruplar bu davranışları çok önemli bulmaktadırlar.

2.4 Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	2.4362	1.2181	8.0090	.0004*	Öğretmen	3.4239
Gruplar İçi	227	34.5251	.1521			Okul Yöneticisi	3.4579
TOPLAM	229	36.9613				Müfettiş	3.7143*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0004) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark diğer gruplara göre anlamlı bulunmuştur. Müfettişler, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını öğretmenler ve okul yöneticilerine göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.5 Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışları seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışları ve çözümleme davranışları olarak iki kategoride tanımlanmış ve gruplar arası farklara buna göre bakılmıştır.

2.5.1 Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	.0468	.0234	.1332	.8754	Öğretmen	3.4402
Gruplar İçi	238	41.8111	.1757			Okul Yöneticisi	3.4813
TOPLAM	240	41.8579				Müfettiş	3.4400

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8754) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş gruplarının, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Gruplar bu davranışları çok önemli bulmaktadırlar.

2.5.2 Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	1.8005	.9003	5.2693	.0058*	Öğretmen	3.4335
Gruplar İçi	227	38.7837	.1709			Okul Yöneticisi	3.4310
TOPLAM	229	40.5842				Müfettiş	3.6794*

* $P < .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0058) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark diğer gruplara göre anlamlı bulunmuştur. Müfettişler, öğretmen-

lerin çözümlenmeyi kılavuzlama davranışlarını öğretmenler ve okul yöneticilerine göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.6 Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	7.4535	3.7268	18.5374	.0000*	Öğretmen	3.2698
Gruplar İçi	237	47.6463	.2010			Okul Yöneticisi	3.5455
TOPLAM	239	55.0998				Müfettiş	3.7371*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark diğer gruplara göre anlamlı bulunmuştur. Müfettişler, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını öğretmenler ve okul yöneticilerine göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.7 Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	2.7638	1.3819	6.8892	.0013*	Öğretmen	3.4402
Gruplar İçi	234	47.2811	.2021			Okul Yöneticisi	3.5091
TOPLAM	236	50.0449				Müfettiş	3.7486*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0013) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettişlerin, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerindeki fark anlamlı bulunmuştur. Müfettişler, öğretmenlerin sınama davranışlarını öğretmenler ve okul yöneticilerine göre daha çok önemli bulmaktadırlar.

2.8 Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	.2586	.1293	.7778	.4606	Öğretmen	3.6236
Gruplar İçi	243	40.3887	.1662			Okul Yöneticisi	3.6970
TOPLAM	245	40.6472				Müfettiş	3.6952

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4606) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş gruplarının, öğretmenlerin okuyup yaz-

mayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Gruplar bu davranışları daha çok önemli bulmaktadırlar.

3. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi

Öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi yapılırken iki aşama izlenmiştir. Önce öğretmen davranışlarının gösterilme sıklıklarına ilişkin görüşlerinde gruplar arası farklılıklara bakılmış, sonra yapılan gözlem sonuçlarıyla öğretmenlerin ilköğretilere ve yazma öğretimindeki sekiz davranış kategorisini gösterme sıklığı arasındaki ilişki ve müfettiş ve okul yöneticilerinin öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin görüşleriyle yapılan gözlem sonuçları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

3.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş gruplarının görüşlerine göre değerlendirilmiş, gruplar arası farklar aşağıda tablolandırılmıştır.

3.1.1 Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	138.9835	69.4918	417.4467	.0000*	Öğretmen	3.4176
Gruplar İçi	236	39.2866	.1665			Okul Yöneticisi	1.7757*
TOPLAM	238	178.2701				Müfettiş	1.6964*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın

nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, müfettiş ve okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını okul yöneticileri ara sıra gösterdikleri, müfettişler hiç göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.2 Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	127.8951	63.9476	334.8100	.0000*	Öğretmen	3.6266
Gruplar İçi	249	47.5581	.1910			Okul Yöneticisi	1.8137*
TOPLAM	251	175.4533				Müfettiş	2.2857*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, hem öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasında hem de okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını ara sıra gösterdikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.3 Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	201.1198	100.5599	671.8490	.0000*	Öğretmen	3.5387
Gruplar İçi	247	36.9701	.1497			Okul Yöneticisi	1.4265*
TOPLAM	249	238.0899				Müfettiş	1.6429*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, hem öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasında hem de okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.4 Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	185.8694	92.9347	551.2886	.0000*	Öğretmen	2.4471
Gruplar İçi	234	39.4471	.1686			Okul Yöneticisi	1.5948*
TOPLAM	236	225.3164				Müfettiş	1.4095*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları ara sıra gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.5 Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

3.1.5.1 Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	180.2315	90.1158	409.5723	.0000*	Öğretmen	3.4210
Gruplar İçi	247	54.3459	.2200			Okul Yöneticisi	1.5000*
TOPLAM	249	234.5775				Müfettiş	1.5429*

* $P < .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.5.2 Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	195.9955	97.9978	509.4017	.0000*	Öğretmen	3.4205
Gruplar İçi	233	44.8241	.1924			Okul Yöneticisi	1.2255*
TOPLAM	235	240.8196				Müfettiş	1.6317*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, hem öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasında, hem de okul yöneticileri ile müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman, müfettişler ara sıra gösterdikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.6 Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
	Derecesi	Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	214.5085	107.2543	473.6039	.0000*	Öğretmen	3.1486
Gruplar İçi	241	54.5778	.2265			Okul Yöneticisi	1.0529*
TOPLAM	243	269.0864				Müfettiş	1.0800*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.7 Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
	Derecesi	Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	2	254.6717	127.3359	548.2275	.0000*	Öğretmen	3.3713
Gruplar İçi	240	55.7444	.2323			Okul Yöneticisi	1.0588*
TOPLAM	242	310.4161				Müfettiş	1.1429*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, öğretmen-

lerle okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişler, öğretmenlerin sınav davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.8 Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettiş grupları arasındaki farklar Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	2	266.3597	133.1798	779.7745	.0000*	Öğretmen	3.6250
Gruplar İçi	249	42.5274	.1708			Okul Yöneticisi	1.1313*
TOPLAM	251	308.8871				Müfettiş	1.4952*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0000) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, hem öğretmenlerle okul yöneticileri ve müfettişler arasında, hem de okul yöneticileri ve müfettişler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticileri, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman, müfettişler ara sıra gösterdikleri görüşündedirler. Öğretmenler bu davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmen davranışlarının tüm kategorilerinin gösterilme sıklığı puanlarının ortalamaları arasındaki farklara bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerle öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkların anlamlı olduğu söylenebilir. Bu fark yazmayı kılavuzlama davranış kategorisinde daha küçük bulunmuştur. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değer-

lendirme yaklaşımlarıyla, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

3.2 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı ile Gözlem Sonucu İlişkileri

Öğretmenlerin, sınıf içi davranışları gösterme sıklığına ilişkin görüşleriyle gözlem sonucu ilişkileri iki aşamada belirlenmeye çalışılmıştır. Önce öğretmenlerin ilköğretilere ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerle gözlem sonucu ilişkileri analiz edilmiş, sonra müfettişler ve okul yöneticilerinin öğretmen davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşleriyle gözlem sonucu ilişkilerine bakılmıştır.

3.2.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin, sınıf içi davranışları gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasındaki ilişkiler korelasyon kullanılarak belirlenmiştir. İlişkiler Tablo 25' de verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler (Gözleme-Gösterme)	P	r	Anlamlılık Düzeyi ($\alpha .05$)
Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışları İçin	0.766	-0.0613	0.766 > 0.05
Örnek Okuma Davranışları İçin	0.006	0.5270	0.006 < 0.05*
Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışları İçin	0.011	0.4921	0.011 < 0.05*
Yazmayı Kılavuzlama Davranışları İçin	0.608	-0.1129	0.608 > 0.05
Çözümleme Davranışları İçin	0.867	0.0378	0.867 > 0.05
Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışları İçin	-	-	-
Sinama Davranışları İçin	-	-	-
Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışları İçin	0.964	-0.009	0.964 > 0.05

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında ters yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki değildir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterdiklerine inanmalarına karşın, gözlem sonuçlarına göre okuma yazmaya hazırlık davranışlarını göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında aynı yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki $P < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenlerin bu davranışları genellikle gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterdiklerini gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında aynı yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki $P < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenlerin bu davranışları genellikle gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterdiklerini gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında ters yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki değildir. Öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterdiklerine inanmalarına karşın, gözlem sonuçlarına göre yazmayı kılavuzlama davranışlarını göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin çözümlene davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında aynı yönde düşük bir ilişki olduğu

görülmektedir. Bu ilişki $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki değildir. Öğretmenlerin çözümlene davranışlarını gösterdiklerine inanmalarına karşın, gözlem sonuçlarına göre çözümlene davranışlarını göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin gözlem puanlarının aritmetik ortalamasından öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını hiç göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin sınav davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin gözlem puanlarının aritmetik ortalamasından sınav davranışlarını hiç göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında ters yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki değildir. Öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterdiklerine inanmalarına karşın, gözlem sonuçlarına göre okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını göstermedikleri söylenebilir. Gözlem sonuçlarının bu görüşü destekler nitelikte olmadığı, öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarının farklı olduğu görülmektedir.

3.2.2 Okul Yöneticileri ve Müfettişlerin Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler

Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasındaki ilişkiler, gözlem yapılan

grubun aritmetik ortalamalarıyla okul yöneticileri ve müfettiş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki paralellığe bakılarak belirlenmiştir. Ortalamalar arası paralellik Tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26: Okul Yöneticisi ve Müfettişlerin Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı Puanlarıyla Gözlem Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler (Gözleme-Gösterme)	Gözlem \bar{X}	Okul Yöneticisi \bar{X}	Müfettiş \bar{X}
Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışları	1.3718	1.7757*	1.6964
Örnek Okuma Davranışları	2.9615*	1.8137	2.2857
Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışları	2.3077*	1.4265	1.6429
Yazmayı Kılavuzlama Davranışları	1.7949*	1.5948	1.4095
Çözümleme Davranışları	1.3077	1.3416	1.5978
Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışları	1.0000	1.0529	1.0800
Sinama Davranışları	1.0000	1.0588	1.1429
Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışları	1.1731	1.1313	1.4952

Tabloya bakıldığında müfettişlerin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalaması (müfettişler $\bar{X}=1.6964$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.3718$) arasında bir paralellik görülmektedir. Bu puanlarda, gözlem sonuçları ve müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını hiç göstermedikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.7757$) ile müfettişlerin öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.6964$) arasında bir paralellik görülmemektedir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri, müfettişlere ve gözlem puanlarına göre hiç

göstermedikleri söylenebilir. Müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.8137$ ve müfettişler $\bar{X} = 2.2857$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2.9615$) arasında bir paralellik görülmemektedir. Ortalamalardan, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını okul yöneticileri ve müfettişlere göre ara sıra gösterdikleri, gözlem sonuçlarına göre çoğu zaman gösterdikleri söylenebilir. Oku yöneticileri ve müfettişlerin, öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklemediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.4265$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.6429$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2.3077$) arasında bir paralellik görülmemektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını okul yöneticileri ve müfettişlere göre hiç bir zaman göstermedikleri, gözlem sonuçlarına göre ara sıra gösterdikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklemediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.5948$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.4095$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.7949$) arasında bir paralellik görülmemektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını okul yöneticileri ve müfettişlere göre hiç bir zaman göstermedikleri, gözlem sonuçlarına göre ara sıra gösterdikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklemediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin çözümlene davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.3416$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.5978$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.3077$) arasında bir paralellik görülmektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin çözümlene davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.0529$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.0800$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.0000$) arasında bir paralellik görülmektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin sınav davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.0588$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.1429$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.0000$) arasında bir paralellik görülmektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin sınav davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığı puanlarının ortalamaları (okul yöneticileri $\bar{X} = 1.1313$ ve müfettişler $\bar{X} = 1.4952$) ile gözlem puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.0000$) arasında bir paralellik görülmektedir. Ortalamalardan öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ve müfettişlerin öğretmen

davranışlarını değerlendirme yaklaşımlarını gözlem sonuçlarının desteklediği görülmektedir.

4. Kişisel Özelliklere Göre Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Önemi

Sınıf içi öğretmen davranışlarının önemi, kişisel özelliklere göre analiz edilirken bağımsız değişkenler cinsiyet, en son bitirilen kurum, kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimi olarak belirlenmiş, gruplar arası farklılıklara bakılmıştır.

4.1 Cinsiyete Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmen davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark (t test sonuçları) aşağıda tablolandırılmıştır.

4.1.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5335	.328	.36	4.31	166
Erkek	3.3081	.349	.38	4.32	165.96

$$P = .627 > .05$$

$$F = .237$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}$ 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.7079*	.379	.040	4.04	176
Erkek	3.4532	.458	.038	4.04	169.95

*P = .008 < .05

F = 7.252

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Erkek öğretmenler örnek okuma davranışlarının çok önemli, kadın öğretmenler daha çok önemli olduğu görüşündedirler.

4.1.3 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}$ 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.6376	.349	.038	4.85	171
Erkek	3.3487	.430	.046	4.85	164.71

P = .076 > .05

F = 3.194

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.4 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}'\text{nin St. Hatası})$	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5748	.373	.041	5.00	159
Erkek	3.2639	.415	.038	5.00	156.78

$$P = .449 > .05$$

$$F = .575$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.5 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi

4.1.5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}'\text{nin St. Hatası})$	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5304	.491	.051	3.04	178
Erkek	3.3000	.526	.056	3.03	175.75

$$P = .834 > .05$$

$$F = .044$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmen-

lerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.5.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}'\text{nin St. Hatası})$	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5209	.455	.049	2.58	164
Erkek	3.3136	.529	.059	2.56	154.75

$$P = .105 > .05$$

$$F = 2.657$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.6 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}'\text{nin St. Hatası})$	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.3721	.473	.051	2.90	169
Erkek	3.1576	.492	.053	2.90	168.58

$$P = .676 > .05$$

$$F = 3.194$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.7 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}$ 'nın St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5678	.427	.046	3.73	166
Erkek	3.2963	.516	.057	3.70	155.66

$$P = .291 > .05$$

$$F = 1.121$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.1.8 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası fark Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	$(\bar{X}$ 'nın St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.7159	.380	.041	2.94	175
Erkek	3.5281	.465	.049	2.94	168.96

$$P = .220 > .05$$

$$F = 5.327$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kurumlar;

1. İlköğretmen Okulu,
2. İlköğretmen Okulu + Ön Lisans,
3. Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksekokulu,
4. Eğitim Yüksekokulu veya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (Lisans),
5. Başka (Belirtiniz :) olarak tanımlanmış ve gruplar arası farklar aşağıda tablolandırılmıştır.

4.2.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	.2596	.0649	.5055	.7318
Gruplar İçi	163	20.9275	.1284		
TOPLAM	167	21.1871			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7318) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En

son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P
Gruplar Arası	4	.5500	.1375	.7105	.5858
Gruplar İçi	172	33.2856	.1235		
TOPLAM	176	33.8356			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5858) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.3 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.5528	.3882	2.2888	.0620
Gruplar İçi	167	28.3257	.1696		
TOPLAM	171	29.8785			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0620) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.4 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.6516	.4129	2.3734	.0546
Gruplar İçi	155	26.9645	.1740		
TOPLAM	159	28.6161			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0546) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.5 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi

4.2.5.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.2311	.3078	1.4289	.2266
Gruplar İçi	167	35.9708	.2154		
TOPLAM	171	37.2019			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2266) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.2332	.3088	1.5047	.2035
Gruplar İçi	155	31.7575	.2049		
TOPLAM	159	32.9907			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2266) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.6 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	.9316	.2329	.9525	.4353
Gruplar İçi	165	40.3440	.2445		
TOPLAM	169	41.2756			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4353) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davra-

nışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.7 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	.7617	.1904	.7901	.5332
Gruplar İçi	163	39.2895	.2410		
TOPLAM	167	40.0512			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5332) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.2.8 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.0867	.2717	1.4506	.2195
Gruplar İçi	171	32.0238	.1873		
TOPLAM	175	33.1105			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2195) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3 Kıdeme Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi

Kıdem içindeki özellikler;

1. 01 \Leftrightarrow 05 yıl,

2. 06 \Leftrightarrow 10 yıl,

3. 11 \Leftrightarrow 15 yıl,

4. 16 \Leftrightarrow 20 yıl,

5. 21 \Leftrightarrow 25 yıl,

6. 26 yıl veya daha yukarısı, olarak tanımlanmış ve gruplar arası farklar aşağıda tablolandırılmıştır.

4.3.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.3517	.0703	.5469	.7405
Gruplar İçi	162	20.8354	.1286		
TOPLAM	167	21.1871			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7405) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kı-

deme göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	2	.3921	.0784	.4012	.8475
Gruplar İçi	172	33.6204	.1955		
TOPLAM	177	34.0125			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8475) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.3766	.753	.4263	.8299
Gruplar İçi	167	29.5020	.1767		
TOPLAM	172	29.8786			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8299) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.4 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.3174	.0635	.3475	.8832
Gruplar İçi	155	28.3170	.1827		
TOPLAM	160	28.6344			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8832) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.5 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi

4.3.5.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.1120	.2224	1.0291	.4023
Gruplar İçi	162	36.0912	.2161		
TOPLAM	167	37.2032			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4023) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.5.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.6853	.1371	.6576	.6562
Gruplar İçi	155	32.3056	.2084		
TOPLAM	160	32.9909			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.6562) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.6 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.6420	.1284	.5205	.7606
Gruplar İçi	165	40.7045	.2467		
TOPLAM	170	41.3465			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7606) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.7 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.6880	.1376	.5663	.7257
Gruplar İçi	162	39.3632	.2430		
TOPLAM	167	40.0512			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7257) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kı-

deme göre, öğretmenlerin sınav davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.3.8 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	.8805	.1761	.9319	.4617
Gruplar İçi	171	32.3135	.1890		
TOPLAM	176	33.1940			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4617) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmen Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimi içindeki özellikler;

1. Hiç okutmadım,
2. Bir kez okuttum,
3. İki kez okuttum,
4. Üç kez okuttum,
5. Dört kez okuttum,
6. Beş kez okuttum,
7. Altı kez okuttum,

8. Yedi kez okuttum, olarak tanımlanmış ve gruplar arası farklar aşağıda tablolandırılmıştır.

4.4.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.5200	.0867	.6768	.6686
Gruplar İçi	160	20.4512	.1281		
TOPLAM	166	21.0112			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.6686) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 55: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.3383	.2247	1.1818	.3183
Gruplar İçi	170	32.3253	.1901		
TOPLAM	176	33.6636			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.3183) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.3 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.3045	.0507	.2855	.9432
Gruplar İçi	165	29.3304	.1778		
TOPLAM	171	29.6349			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.9432) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama

davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.4053	.0675	.3684	.8981
Gruplar İçi	153	28.0514	.1833		
TOPLAM	159	28.4567			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8981) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.5 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarının Önemi

4.4.5.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.9616	.1603	.7336	.6232
Gruplar İçi	165	36.0496	.2185		
TOPLAM	171	37.0112			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.6232) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.5.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.6445	.1074	.5110	.7994
Gruplar İçi	153	32.1604	.2102		
TOPLAM	159	32.8049			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7994) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama

davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.6 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.4567	.2428	.9938	.4313
Gruplar İçi	163	39.8189	.2443		
TOPLAM	169	41.2756			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4313) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.7 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.2806	.2134	.8852	.5072
Gruplar İçi	160	38.5786	.2411		
TOPLAM	166	39.8592			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5072) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4.4.8 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Birinci sınıf okutma deneyimine göre öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin gruplar arası farklar Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarının Önemi

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.2458	.0410	.2127	.9724
Gruplar İçi	169	32.5597	.1927		
TOPLAM	175	32.8056			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.9724) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarının önemine ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5. Kişisel Özelliklere Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı, kişisel özelliklere göre analiz edilirken, bağımsız değişkenler cinsiyet, en son bitirilen kurum, kıdem ve birinci sınıf okutma deneyimi olarak belirlenmiş, gruplar arası farklara bakılmıştır.

5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark (t test sonuçları) aşağıda tablolandırılmıştır.

5.1.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 63'de verilmiştir.

Tablo 63: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5557*	.372	.041	4.22	167
Erkek	3.2776	.476	.051	4.24	160.20

* P = .001 < .05

F = 10.972

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler okuma yazmaya hazırlama davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.7348*	.404	.042	3.47	180
Erkek	3.5094	.472	.050	3.46	173.25

* P = .009 < .05

F = 7.037

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri P<.05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler örnek okuma davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.3 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 65'de verilmiştir.

Tablo 65: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.6395*	.367	.038	3.49	178
Erkek	3.4280	.443	.047	3.48	168.95

* P = .007 < .05

F = 7.396

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri P<.05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin

seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.4 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5982*	.379	.041	4.83	165
Erkek	3.2798	.470	.052	4.80	153.74

* P = .024 < .05

F = 5.161

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler yazmayı kılavuzlama davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.5 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.1.5.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5304	.491	.051	3.04	178
Erkek	3.3000	.526	.56	3.03	175.75

$$P = .834 > .05$$

$$F = .044$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

5.1.5.2 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5109	.455	.049	2.58	164
Erkek	3.3136	.529	.059	2.56	154.75

$$P = .105 > .05$$

$$F = .1972$$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

5.1.6 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.2341	.545	.058	2.22	172
Erkek	3.0512	.543	.059	2.22	171.94

$P = .898 > .05$

$F = .017$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

5.1.7 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.5494*	.446	.048	4.56	171
Erkek	3.1837	.597	.064	4.56	157.35

* $P = .031 < .05$

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler sınama davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.1.8 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Değişkenler (Cinsiyet)	(\bar{X})	(St. Sapma)	(\bar{X} 'nin St. Hatası)	(t değerleri)	(Sd)
Kadın	3.7335*	.397	.041	3.51	181
Erkek	3.5092	.472	.050	3.51	175.15

* P = .007 < .05

F = 7.548

Gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarmak için hesaplanan t değerleri $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arası fark kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenler okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmen davranışları içindeki okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, sınav ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranış kategorilerinde, davranışları gösterme sıklığı puanlarında kadınların lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Küçükahmet (1976) ve Gürkan (1993)'in benzer öğretmen tutumları araştırmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmen tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı, yani bu değişkenin öğretmen tutumları üzerinde hemen hemen hiç etkili olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin tüm davranış kategorilerinde aynı anlamlı farkı yaratmadığı ve ortalama puanların çok yüksek çıkmasından da hareketle, "sınıf öğretmenliğinin toplumumuzda kadın mesleği olarak görülmesi ön yargısının, öğretmen tutumları açısından dayanıksız olduğu" (Gürkan, 1993, s. 58) ve ilköğretim ve yazma öğretiminde, kadınların kendilerini, erkeklere göre daha yeterli algıladıkları da bu araştırmanın bulgularına dayanılarak söylenebilir.

5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Sıklığı

5.2.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	3	1.2750	.4250	2.1528	.0956
Gruplar İçi	165	32.5746	.1974		
TOPLAM	168	33.8496			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0956) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 73'de verilmiştir.

Tablo 73: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	.8995	.2249	1.1038	.3564
Gruplar İçi	176	35.8580	.2037		
TOPLAM	180	36.7575			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.3564) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin görüşlerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.3 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 74'de verilmiştir.

Tablo 74: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
	(Sd)	(KT)	(KO)				
Gruplar Arası	4	2.6711	.6678	4.0643	.0036*	İlköğretmen Okulu + Ön Lisans	3.6073*
Gruplar İçi	174	28.5886				Eğitim Enst. veya Eğitim Yüksek Okulu Ön Lisans	3,4094
TOPLAM	178	31.2597					

* $P < .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0036) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, ilköğret-

men okulu + ön lisans mezunu öğretmenlerle eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu ön lisans mezunu öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İlköğretmen okulu + ön lisans mezunu öğretmenler, seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını her zaman, eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu ön lisans mezunu öğretmenler çoğu zaman gösterdikleri görüşündedirler.

5.2.4 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 75'de verilmiştir.

Tablo 75: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.9715	.4929	2.4795	.0461
Gruplar İçi	161	32.0027	.1988		
TOPLAM	165	33.9742			

$P < .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0461) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.5 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.2.5.1 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	2.2438	.5609	2.115	.0809
Gruplar İçi	174	46.1459	.2652		
TOPLAM	178	48.3897			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0809) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.5.2 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.5893	.3973	1.6041	.1758
Gruplar İçi	160	39.6306	.2452		
TOPLAM	164	41.2199			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.1758) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En

son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin çözümlmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.6 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P
	Gruplar Arası	4	.9667	.2417	.7946
Gruplar İçi	169	51.4014	.3042		
TOPLAM	173	52.3681			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5302) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.7 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	.8325	.2031	.6702	.6135
Gruplar İçi	168	52.4242	.3120		
TOPLAM	172	53.2587			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.6135) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.2.8 En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80: En Son Bitirilen Kuruma Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	4	1.0423	.2556	1.2708	.2833
Gruplar İçi	177	35.5762	.2011		
TOPLAM	181	36.6185			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2833) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.3.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.3632	.2726	1.3680	.2390
Gruplar İçi	163	32.4865	.1993		
TOPLAM	168	33.8497			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2390) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 82'de verilmiştir.

Tablo 82: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.8772	.3754	1.8867	.0989
Gruplar İçi	176	35.0221	.1990		
TOPLAM	181	36.8993			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0989) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 83'de verilmiştir.

Tablo 83: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı (KT)	Ortalaması (KO)	F	P		
Gruplar Arası	5	2.6604	.4321	2.5758	.0282*	01 ↔ 05 Yıl	2.1667
Gruplar İçi	174	29.1882	.1677			11 ↔ 15 Yıl	3.4444*
						16 ↔ 20 Yıl	3.5813*
						21 ↔ 25 Yıl	3.5630*
TOPLAM	179	31.8486				26 Yıl veya Yukarısı	3.4931*

* $P < .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0282) $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, 1 ↔ 5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle, 11 ↔ 15 yıl veya daha yukarı kıdemde olan tüm öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 1 ↔ 5 yıl olan öğretmenler, seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını ara sıra, kıdemi 11 ↔ 15 yıl veya yukarısında olan öğretmenler çoğu zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.3.4 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 84'de verilmiştir.

Tablo 84: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.8330	.3666	1.8299	.1098
Gruplar İçi	161	32.2534	.2003		
TOPLAM	166	34.0864			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.1098) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.5 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.3.5.1 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 85'de verilmiştir.

Tablo 85: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.4392	.2878	1.0660	.3809
Gruplar İçi	174	46.9839	.2700		
TOPLAM	179	48.4231			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.3809) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.5.2 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 86'da verilmiştir.

Tablo 86: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.9074	.3815	1.5526	.1765
Gruplar İçi	160	39.3132	.2457		
TOPLAM	165	41.2206			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.1765) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.6 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 87'de verilmiştir.

Tablo 87: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	1.6146	.3229	1.0689	.3795
Gruplar İçi	168	50.7534	.3021		
TOPLAM	173	52.3680			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.3795) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.7 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 88'de verilmiştir.

Tablo 88: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	5	2.1374	.4275	1.3964	.2281
Gruplar İçi	167	51.1213	.3061		
TOPLAM	172	53.2587			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.2281) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Kıdeme göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.3.8 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Kıdeme göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 89'da verilmiştir.

Tablo 89: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi		Gruplar	Aritmetik Ortalama (\bar{X})
		Toplamı	Ortalaması	F	P		
(Sd)	(KT)	(KO)					
Gruplar Arası	5	3.1037	.6207	3.2643	.0076*	01 ⇔ 05 Yıl	2.0000
						06 ⇔ 10 Yıl*	4.0000*
Gruplar İçi	177	33.6577	.1902			11 ⇔ 15 Yıl	3.5556*
						16 ⇔ 20 Yıl	3.6829*
TOPLAM	182	36.7614				21 ⇔ 25 Yıl	3.6145*
						26 Yıl veya Yukarısı	3.6133*

* P < .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.0076) P < .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey-B testi sonucu, 1 ⇔ 5 yıl kıdemi olan öğretmenlerle, kıdemi daha yukarı olan tüm öğretmenler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kıdemi 1 ⇔ 5 yıl olan öğretmenler, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra, kıdemi daha yukarı olan öğretmenler her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

5.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.4.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 90: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.6218	.1036	.5191	.7932
Gruplar İçi	161	32.1415	.1996		
TOPLAM	167	32.7633			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.7932) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Örnek Okuma Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.4646	.0774	.3877	.8862
Gruplar İçi	174	34.7582	.1998		
TOPLAM	180	35.2228			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.8862) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.3 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 92' de verilmiştir.

Tablo 92: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.1230	.0205	.1202	.9939
Gruplar İçi	172	29.3396	.1706		
TOPLAM	178	29.4626			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.9939) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.4 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 93'de verilmiştir.

Tablo 93: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.4196	.0699	.3457	.9116
Gruplar İçi	159	32.1656	.2023		
TOPLAM	165	32.5852			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.9116) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.5 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümleme Davranışlarını Gösterme Sıklığı

5.4.5.1 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 94'de verilmiştir.

Tablo 94: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.2744	.2124	.7861	.5819
Gruplar İçi	172	46.4762	.2702		
TOPLAM	178	47.7506			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5819) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin seslendirerek yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.5.2 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 95'de verilmiştir.

Tablo 95: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.3594	.2266	.9384	.4692
Gruplar İçi	158	38.1456	.2414		
TOPLAM	164	39.5050			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4692) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin çözümlemeyi kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.6 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 96' da verilmiştir.

Tablo 96: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.2944	.2157	.7137	.6391
Gruplar İçi	166	50.1780	.3023		
TOPLAM	172	51.4724			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.6391) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla

kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.7 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Sınama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	1.7562	.2527	.9634	.4518
Gruplar İçi	165	50.1313	.3038		
TOPLAM	171	51.8875			

$P > .05$

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.4518) $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin sınama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5.4.8 Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arası farklar Tablo 98’ de verilmiştir.

Tablo 98: Birinci Sınıf Okutma Deneyimine Göre Öğretmenlerin Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler		Anlamlılık Düzeyi	
		Toplamı	Ortalaması	F	P
	(Sd)	(KT)	(KO)		
Gruplar Arası	6	.9111	.1519	.8004	.5708
Gruplar İçi	175	33.2018	.1897		
TOPLAM	181	34.1129			

P > .05

Gruplar arası fark bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak için hesaplanan F değeri (.5708) P > .05 düzeyinde anlamlı bir farkı göstermemektedir. Birinci sınıf okutma deneyimine göre, öğretmenlerin okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını gösterme sıklığına ilişkin gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1.Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışlarını değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen davranışlarının önem derecesi, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine göre değerlendirilmiş, gruplar arası farklara bakılmıştır. İkinci aşamada, öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığı öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine göre değerlendirilmiş, gruplar arası farklara bakılmıştır. Üçüncü aşamada, öğretmen davranışları gözlem sonucu bulguları ile değerlendirilmiş, bu sonuçlarla, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşleri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırmanın son aşamasında, bağımsız değişkenlere göre davranışların önem derecesi ve gösterilme sıklığı analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen davranışları tüm kategorilerde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine göre genellikle önemli ve çok önemli bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre davranışların yeterli düzeyde gösterildiği, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine göre öğretmenlerin davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri, gözlem bulgularına göre öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını çoğu zaman seslendirmeyi kılavuzlama ve yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri, diğer davranışları hiç göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre, davranışların bazı kategorilerinde cinsiyet, kıdem ve en son bitirilen kuruma göre, davranışların önem derecesi ve gösterilme düzeylerinin gruplar arasında farklı algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.Sonuçlar

Öğretmen, öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını kılavuzlama etkinliklerini yerine getirirken öğretim hizmeti niteliğinin tüm değişkenlerini kullanma yetisine sahip, çağın gelişen teknolojisi içinde ya-

pay öğretmene karşın, eğitim sisteminin en önemli faktörüdür. Eğitim hedeflerinin işaretlediği istendik özelliklere sahip insan yetiştirme işi, onun görevinin niteliğini tanımlamaktadır. İstendik davranış değişikliği oluşturma sürecinde öğretmenin sınıf içi davranışlarının analizi, verilen eğitim hizmetinin etkililiği hakkında fikir verebilmektedir.

İlkokulun özel öğretim alanları içinde yer alan ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili literatürde pek fazla araştırmanın bulunmayışı, özellikle ilkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarıyla ilgili hiç bir araştırmaya rastlanılmaması, bu alana ancak eğitimde program geliştirme araştırmalarının güç katabileceği hareketiyle yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda kategorik olarak verilmiştir:

a) İlkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi öğretmen davranışları kategorilerine göre öğretmenler, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, seslendirerek yazmayı kılavuzlama, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını çok önemli, diğer davranışları önemli bulmuşlardır. Okul yöneticileri, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, seslendirerek yazmayı kılavuzlama, okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını çok önemli, diğer davranışları önemli bulmuşlardır. Müfettişler, okuma yazmaya hazırlama ve örnek okuma davranışlarını önemli, diğer davranışları çok önemli bulmuşlardır.

b) Öğretmenler, davranış kategorilerine göre, örnek okuma ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını her zaman, okuma yazmaya hazırlama, seslendirmeyi kılavuzlama, seslendirerek yazmayı kılavuzlama, çözümleme, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sınama davranışlarını çoğu zaman, yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin davranış kategorilerinin hiç birini göstermedikleri görüşündedirler. Müfettişler, öğretmenlerin örnek okuma, çözümleme ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri, diğer davranışları hiç göstermedikleri görüşündedirler.

c) Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı puanlarıyla göz-

lem puanları arasında, davranış kategorilerine göre okuma yazmaya hazırlama, yazmayı kılavuzlama, çözümleme, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sinama ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışları için bir ilişki bulunamamıştır. Sadece örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmenlerin örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını gösterdiklerini gözlem sonuçları desteklemektedir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenmeyi oyunla kılavuzlama ve sinama davranışlarını hiç bir zaman göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

d) Öğretmenlerin okul yöneticileri ve müfettişlere göre sınıf içi davranışları gösterme sıklığı puanlarıyla gözlem puanları arasında, davranış kategorilerine göre, okuma yazmaya hazırlama, yazmayı kılavuzlama, çözümleme, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama, sinama ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışları için bir paralellik görülmektedir. Sadece örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında bir paralellığe rastlanmamıştır. Ortalamalardan, gözlem puanlarına göre öğretmenlerin örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri, diğer davranışları hiç göstermedikleri sonucu bulunmuştur. Okul yöneticileri, öğretmenlerin örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri, müfettişler, örnek okuma davranışlarını ara sıra gösterdikleri, seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarını hiç bir zaman göstermedikleri görüşündedirler. Diğer davranışların okul yöneticileri ile müfettiş görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre hiç bir zaman gösterilmediği sonucu bulunmuştur.

e) Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öneminde bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

f) Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığında;

Cinsiyete göre, okuma yazmaya hazırlama, örnek okuma, seslendirmeyi kılavuzlama, yazmayı kılavuzlama, sinama ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarında kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler bu davranışları her zaman, erkek öğretmenler çoğu zaman gösterdikleri görüşündedirler.

En son bitirilen kuruma göre, öğretmenlerin seslendirmeyi kılavuzlama davranışlarında ilköğretmen okulu + önlisans tamamlayan mezunlarla, eğitim enstitüsü veya 2 yıllık eğitim yüksekokulu mezunları arasında ilköğretmen okulu+ön lisans tamamlayan mezunların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretmen okulu + ön lisans tamamlayan mezun grup bu davranışları her zaman gösterdikleri, diğer grup çoğu zaman gösterdikleri görüşündedirler.

Kıdeme göre, seslendirmeyi kılavuzlama ve okuyup yazmayı kılavuzlama davranışlarında, 1 ↔ 5 yıl kıdemi olan grupla, 11 ↔ 15 yıl, 16 ↔ 20 yıl, 21↔25 yıl, 26 yıl veya daha yukarı kıdemi olan gruplar arasında 1 ↔ 5 yıl kıdemi olan grubun aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur. 1 ↔ 5 yıl kıdemi olan grup bu davranışları ara sıra gösterdikleri, diğer gruplar çoğu zaman gösterdikleri görüşündedirler.

Yukarıda belirlenen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışları, örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışları dışında yeterli düzeyde göstermediklerini ortaya çıkarmaktadır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin diğer davranışları ve özellikle oyun çocuğu olan ilkokul çocuğuna okuma yazma öğretilirken, öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları ve öğrenmede davranış değişikliğinin kontrolü olan sinama davranışlarına hemen hemen hiç yer verilmeyişi düşündürücüdür.

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği eğitimindeki niteliği analiz etme hedefiyle başlatılmıştır. Veriler, örneklem grubunun özelliklerine göre analiz edildiğinde de, geçmişten bugüne sınıf öğretmenliği eğitiminde ilkokuma ve yazma öğretimi formasyonu kazandırımının yeterli düzeyde olmadığını vurgulamaktadır. Bizi bu sonuca, örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunu öğretmen okulu mezunlarının oluşturması götürmektedir. Bugün bu eğitimin üniversitelere bağlı kurumlarda aynı şekilde sürmekte olduğu ve ilkokuma ve yazma öğretiminde akademik çalışmalara yer verilmediği, araştırmanın probleminde verilmişti. Bu gerçeklere dayanarak araştırma bulgularının ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

3. Öneriler

a) İlkokulun Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Bilgisayar Öğretimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Müzik Öğretimi, Resim İş ve Yazı Öğretimi alanlarında da öğretmen davranışları araştırmaları yapılmalıdır.

b) İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışları başka örneklem gruplarında değerlendirilmelidir.

c) Çözümleme yöntemi dışındaki diğer okuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen davranışları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir.

d) Hizmet içi ve hizmet öncesindeki öğretmenlere, ilkokuma ve yazma öğretiminde oyuna yer verme ve başarıyı değerlendirme davranışlarını geliştirmeye yönelik daha iyi bir eğitim verilmesine özen gösterilmelidir.

e) Öğretmen okulu ve eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışları değerlendirilmelidir.

f) İlkokuma ve yazma öğretimindeki tüm yöntemler öğretmen ve öğretmen adaylarına öğretilmeli, yöntem seçimi öğretmenin kendisine bırakılmalıdır.

g) Araştırmaların bulguları ışığında, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların "İlkokuma ve Yazma Öğretimi" dersi öğretim programı yeniden gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir.

h) "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nın ilkokuma ve yazma öğretimi kısmı yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmeli, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik öneriler geliştirilmelidir.

i) Öğretmenlerin çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretimindeki başarısızlık nedenleri araştırılmalıdır.

j) İlkokul öğrencilerinin dinleme, anlama, seslendirme, okuma, yazma, dil becerilerini analiz eden başka araştırmalar yapılmalıdır.

k) Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda okutulan İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerinin programları yeniden gözden geçirilmeli ve değerlendirilerek geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (1983). "Anadili Olarak Türkçe'nin Öğretimi Üstüne", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 31-35.
- Adem, Mahmut (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- Aksel, Engin (1993). "Eğitim Yüksekokullarının Program Düzenlemeleri Üzerine Bir İnceleme", 1. *Eğitim Kongresi Bildirileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Akyüz, Yahya (1989). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988'e Kadar)*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- Alkan, Cevat (1991). "İlköğretim ve Sınıf Öğretmenliğinin 2000'li Yıllar İçin Yeniden Yapılanması", *Teksir Doküman*, Ankara.
- _____. (1991). *Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknolojileri"*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Altunya, Niyazi (1994). "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Deneyimi", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, Eğitim Bilimleri*, 15: 131-144.
- Ataünal, Aydoğın (1987). "Yükseköğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu", *Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü, Bugünü, Geleceği, Sempozyumu*, Ankara.
- _____. (1992). "İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 379-386.
- _____. (1994). "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme ve Çağdaş Uygulama", *Çağdaş Eğitim*, 197: 11-18.
- _____. (1994). "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler, MEB, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Babadoğan, Cem (1992). "Eğitim Programlarını Geliştirme Etkinlikleri Üzerine Bir Desenleme", Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, 25/2: 747-748.
- Baykal, Ali (1978). "Öğretim: Davranış Olasılıklarının Düzenlenmesi", Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, Eğitim, 6: 1-9.
- Bennett, Neville (1988). "The Effective Primary School Teachers: The Search For A Theory of Pedagogy", Teaching of Teacher Education, 4/1: 19-30.
- Binatlı Büyükkurt, Güzin (1993). "Anadili Öğretiminde Çağdaş Eğilimler", Türkçe Öğretimi ve Sorunları, TED Yayınları, Ankara.
- Binbaşioğlu, Cavit (1993). "Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri", Çağdaş Eğitim, 183: 15-20.
- _____. (1995). "İlkokuma ve Yazmayla İlgili Ciddi Bir İddia Üzerine", Çağdaş Eğitim, 206: 4-8.
- Bloom, Benjamin S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (Çeviren: D.A.Özçelik), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Çelenk, Süleyman (1983). "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Yanlış Bir Uygulama", Çağdaş Eğitim, 77: 3-5.
- _____. (1993). "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cianciolo, Patricia J. ve Pravat, Richard S. (1990). Experts Define The Ideal Elementary Literatüre Program, Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects, Elementary Subjects Center Series, No: 29, U.S. Michigan.
- Çukurova Üniversitesi (1995), Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı, Adana.
- Demiray, Kemal ve Öz, M. Feyzi (1970). 1968 İlkokul Türkçe Programı Kılavuzu, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Demirel, Özcan (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi", **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

_____. (1992). "İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8: 32-37.

Dikmen, Selahattin (1991). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi**, Feryal Matbaası, Ankara.

Ediger, Marlow (1991). Reading: Skills Versus Ideas, (Journal Announcement, Riemay 92) U.S. Missouri.

Erginer, Ergin (1994). "Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 94: 15-21.

_____. (1995a). "İlkokul Öğretmenliği Eğitiminde Standartlar, Uzmanlaşma ve Yeni Bir Model Önerisi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 207: 34-40.

_____. (1995b). "Alan Bilgisi Öğretimine Dayalı İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Modeli", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim ve Sorunları Sempozyumunda Sunulan Bildiri**, Bolu.

Erginer, Ergin ve Uşun, Salih (1995). "Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Merkezi Model Önerisi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim ve Sorunları Sempozyumunda Sunulan Bildiri**, Bolu.

Erişen, Satı (1983). "Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar", **Türk Dili Dergisi**, 379-380: 49-56.

Ertürk, Selahattin (1986). **Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler**, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Fidan, Nurettin (1982). **Öğrenme ve Öğretme**, Kendi Yayını, Ankara.

_____. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Göğüş, Beşir (1963). "Cumhuriyet Döneminde Türkçe'de ve Yazın Eğitimi Üzerine Seçme Kaynakça", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 77-87.

_____. (1968). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

_____. (1983). "Anadili Eğitimi Programlarının Niteliği", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 40-50.

Gözütok, F.Dilek (1988). "Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansımaları", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güleryüz, Hasan (1991). *Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, Semih Eğitim Kültür Yayınları. Ankara.

Gürkan, Tanju (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Sevinç Matbaası, Ankara.

Hacettepe Üniversitesi (1990). *İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı*, Ankara.

Indiana State Department of Public Instruction (1983), *Reading Effectiveness Program, Elementary Curriculum Guide*, U.S. Indiana.

Işıkoğlu, Müberra (1987). "Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Bazı Sorunlar", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 63: 21-26.

Jacobsen, Davit ve Diğerleri (1993), *Methods For Teaching, A Skills Approach*, Macmillian Publishing Company, U.S. New York.

Jammar, Donna ve Pauls, Leo W. (1986). "Reading Teachers Are Asked: «What Is Relevant in Classroom?»", *Paper Preseted at the Annual Meeting of College Reading Association, Knoxville, (Journal Announcement, Rienov87)*, U.S. Kansas.

Kardaş, Rıza (1985), *Eğitimde Standartlaştırma*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Küçükahmet, Leyla (1976). **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

_____. (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Moyles, Janet R. (1989). **Self-evaluation : A Primary Teacher's Guide**, The Nfer-Nelson Publishing Company Ltd., U.K. Berkshire.

MEB (1981). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1982). **Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1982). **On Birinci Millî Eğitim Şûrası**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1982). **Temel Eğitim Türkçe Programı**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

_____. (1983). **İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

_____. (15 Ağustos 1983). **Tebliğler Dergisi**, s: 2145.

_____. (1984). **Millî Eğitim Temel Kanunu**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1988). **İlkokul Programı**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1989). **Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

_____. (1995). **İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri**, Bolu.

MEB ve YÖK (1995). **Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Programı**, Yayınlanmamış Doküman, Ankara.

Nas, Recep (1989). **"İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeyleri"**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- _____. (1991). "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Fiş Cümleleri Belirlenirken Uygulanacak İlkeler", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 171: 30-32.
- _____. (1993). "İlköğretime Öğretmen Yetiştirme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 363-368.
- Oğuzkan, Turhan (1972). *Güzel Türkçe (1-5) Öğretmen Kılavuzu*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Oğuzkan, Turhan ve Diğerleri (1972). *İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Öney, Banu (1991). "Türkçe İngilizce Okumada Şifreleme ve Okuma-Anlama, Harf-Ses Uyuşmasındaki Düzenin Etkisi", 1. Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- _____. (1994). "Fişli Eğitime Suçlama", *Hürriyet Show*, 88: 6-9.
- _____. (1995). "Okuma Sisteminde Yeni Düzenleme", *Cumhuriyet Gazetesi*.
- Öz, Feyzi (1983). "Çağdaş İnsanın Temel Becerisi: Okuma-Yazma", *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 45: 7-9.
- Özcan, Ali Osman (1992). "İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 167-178.
- Özdemir, Emin (1981). "Temel Eğitim Programı Nasıl İşlevsel Duruma Getirilebilir?", *Temel Eğitim ve Sorunları*, TED Yayını, Ankara.
- _____. (1983). "Anadili Öğretimi", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 18-30.
- Özdemir, Servet (1991). "Öğretmen Yetiştirmede Amaç Kayması mı?", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 163: 32-34.
- Paykoç, Fersun (1981). "Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişmeye Etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pehlivan, Hülya (1995). "Öğretmen Davranışlarının Etkililiği", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 98: 20-25.
- Pink, William T. ve Leibert, Robert E. (1986). "Reading Instruction in the Elementary School: A Proposal for Reform", **Elementary School Journal**, 87: 51-68.
- San Diego Unified School Dist, CA. Planning, Research and Evaluation Div. (1992). **Review of Data Concerning the Reading Recovery, Turning Point and Hispanic Reading Programs**, (Journal Announcement, Riesepe 92), U.S. California.
- Saracaloğlu, Asuman Seda (1991). "Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi", **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar Birinci Sempozyumu**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (1987). "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt ve Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- _____. (1992). "İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8: 144-147.
- Sönmez, Veysel (1992). "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8: 97-106.
- Stewart-Dore, Nea; (1986). "Writing and Reading to Learn", **Primary English Teaching Association**, (Journal Announcement, Riesepe 92), U.S. California.
- Tekin, Halil (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara.
- Tezcan, Nuran (1983). "Yükseköğretimde Anadili Öğretimi", **Türk Dili Dergisi**, 379-380: 73-76.

- Türkoğlu, Adil (1988). **Eğitim Yüksekokulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Adana.
- Varış, Fatma (1988). **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Wright, Robert G. (1988). "Teaching English in the Year 2000", *The Clearing House*, 62: 26-27.
- Yangın, Banu (1994). "Türkçe Öğretimindeki Öğretmen Davranışları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yanpar, Tuğba (1992). "Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldıran, Gzver (1994). "Türkiye'de Eğitim Sorunları", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, Eğitim Bilimleri*, 15: 1-16.
- Yılman, Mustafa (1992). "İlköğretim Okullarında Öğretmen Yetiştirme Sorunu", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 170-178.
- Zintz, Miles V, ve Maggart, Zelda R. (1989). **The Reading Process: The Teacher and The Learner**, William C. Brown Publisher, U.S. Iowa.

EK-1



**ÖĞRETMENLERE UYGULANAN
ANKET FORMU**

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ANKETİ

YÖNERGE :

Bu anketin amacı Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı için hazırlanmakta olan "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları" konulu Yüksek Lisans tezine veri toplamaktır.

Aşağıda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nın öngördüğü "Çözümleme Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışları"nın bir listesi verilmiştir. Lütfen listedeki her maddeyi önce dikkatle okuyunuz. Daha sonra **OKUDUĞUNUZ HER MADDE İÇİN SOL TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞININ SİZİN İÇİN ÖNEM DEGRESİNİ VE SAĞ TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE DE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞINI YAPMA SIKLIĞINIZI UYGUN OLAN YERE İŞARETLEYİNİZ. HER MADDE İÇİN HER İKİ BÖLMEDE DE SADECE BİR YERİ İŞARETLEMeye VE HİÇ BİR MADDEYİ ATLAMAMAYA ÖZEN GÖSTERİNİZ. YANITLARINIZI KURŞUN KALEMLE İŞARETLEYİNİZ. EĞER FİKİR DEĞİŞTİRİRSENİZ İLK YANITINIZI SİLİNİZ.**

Anketle toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Anketi doldurmanız için gereken sürenin 30' olacağı düşünülmüştür. Fikirlerinizi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Anket formlarını en geç .../.../1995 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamanınıza şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ergin ERGİNER
A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM: LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıdaki listede maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışları” listesinde;

SOL BÖLÜMDE: BELİRTİLEN DAVRANIŞIN SİZİN İÇİN NE DERECE ÖNEM TAŞIDIĞINI	SAĞ BÖLÜMDE: BELİRTİLEN DAVRANIŞI HANGİ SIKLIKTA GÖSTERDİĞİNİZİ
--	--

AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1 Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma, silgi, defter, kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2 Serbest düz, kırk çizgileri ve motifleri, plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev, masa, değnek, ip, merdiven, tarak, çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

ŞİMDİ KİŞİSEL BİLGİLERLE İLGİLİ SORULARI YANITLAMAYA GEÇEBİLİRSİNİZ.

KOLAY GELSİNİ!..

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
2. En son mezun olduğunuz okul : İlköğretmen Okulu
 İlköğretmen Okulu + Ön Lisans
 Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksekokulu Ön Lisans
 Eğitim Yüksekokulu veya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans
 Başka (Belirtiniz:)
3. Mesleğinizdeki kıdeminiz : 01 ⇔ 05 Yıl
 06 ⇔ 10 Yıl
 11 ⇔ 15 Yıl
 16 ⇔ 20 Yıl
 21 ⇔ 25 Yıl
 26 Yıl veya daha yukarısı
4. Mesleki yaşantınızda kaç kez birinci sınıf okuttunuz? Hiç okutmadım
 Bir kez okuttum
 İki kez okuttum
 Üç kez okuttum
 Dört kez okuttum
 Beş kez okuttum
 Altı kez okuttum
 Yedi kez veya daha fazla okuttum

ŞİMDİ DE İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN SORULARI YANITLAMAYA GEÇEBİLİRSİNİZ!..

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI				HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK EVRESİ'NDE											
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1	Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma, silgi, defter, kitap ve çantalarnı kullanmalarnı kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2	Serbest düz, kırık çizgileri ve motifleri, plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev, masa, değnek, ip, merdiven, tarak, çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3	Serbest yuvarlak, eğri çizgileri ve motifleri, fasulye taneleri kullanmak suretiyle simit, çember, ay, tekerlek, yılan, gözlük, bisiklet, şapka, baston, bardak, kova resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4	Öğrencilerin Türkçe alfabedeki harflere benzeyen kurallı çizgileri ve motifleri metin defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5	Öğrencilerin kendi adlarını ve bazı sınıf eşyalarının üzerinde yazılı olan adlarını öğrenmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CÜMLE TANITMA EVRESİNDE											
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6	Verilecek cümleyle ilgili resimli bir öykü, şiir, fıkra ya da masalı oyunlaştırarak sınıfa okuyup, öğrencileri cümleyle ilgili konuşturma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	Öğrencilerin düzeylerine uygun tahtaya asılan iki sözcüklü bir cümleyi konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	Öğrencilerin tahtaya asılan cümleyi hem tek tek, hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	Cümleyi elinin hareketlerini sayarak yazma ve öğrencilerin izlemelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	Cümleyi öğrencilerle birlikte elinin hareketlerini sayarak havada ve sırada yazma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	Cümleyi konuşma vurgusuyla tekrar okuma ve öğrencilerin hem tek tek, hem gruplar halinde seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	Öğrencilerin tahtaya ve küçük fişlerine bakmak suretiyle, harflerin yazılış yönlerine ve büyüklüklerine dikkat ederek cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	Cümlerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	Öğrencilerin cümlelerden metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	Öğrencilere oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sınama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI				HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
SÖZCÜK TANITMA EVRESİ'NDE											
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	Tahtaya yazılmış ve asılı olan iki sözcüklü bir fiş cümlesinin sözcüklerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	Öğrencilerin aynı cümleyi hem tek tek, hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19	Öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleler içinde geçen benzer sözcükleri bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	Öğrencilerin okunan cümledeki sözcüklerin altlarını çizerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21	Öğrencilerin cümledeki sözcükleri birbirinden ayırdıktan sonra sözcüklerin yerlerini değiştirerek cümleyi konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22	Öğrencilerin sınıf eşyalarından masa, sıra, kapı, çanta vb. sözcük fişlerinden söylenen sözcüğü bulup göstermelerini ve buldukları sözcükleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23	Öğrencilerin buldukları sözcükleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24	Sözcüklerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	Öğrencilerin sözcüklerden yeni cümleler oluşturmalarını ve oluşturdukları cümleleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26	Öğrencilerin oluşturdukları cümlelerden yeni metinler (öykü) oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	Öğrencilerin oluşturdukları metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sınama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HECE TANIMA EVRESİ'NDE											
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29	Tahtaya yazılmış ve asılı olan tek heceli sözcüklerden oluşmuş iki sözcüklü bir fiş cümlesindeki sözcüklerin hecelerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30	Öğrencilerin sözcükleri hem tek tek, hem gruplar halinde sözcüklerin ağızdan çıkış biçimini ve vurgusunu seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31	Öğrencilerin iki heceli bir sözcükteki her hecenin altını çizerek sözcükleri konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32	Öğrencilerin en iyi bildikleri hecelerin yerlerini değiştirerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve heceleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33	Hecelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPTIM	ÇOĞU ZAMAN YAPTIM	ARA SIRA YAPTIM	HİÇ BİR ZAMAN YAPMADIM
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34 Öğrencilerin benzer heceleri gruplandırarak hecelerden yeni sözcükler, cümleler ve metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35 Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36 Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SES TANITMA EVRESİ'NDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37 Öğrencilerin adlarını bilmedikleri Türkçe alfabedeki harflerin seslerini doğadaki her hangi bir canlının sesine benzetererek (Yılan sesi " s s s ", motor sesi " r r r " gibi) seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38 Öğrencilerin fiş cümlesindeki bir harfin hece içindeki sesini fiş cümlesi üzerinde bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39 Öğrencilerin verilen bir dizi harf arasından ünlü sesleri ayırmalarını ve konuşma vurgusuyla seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40 Aynı sessiz harflerden oluşmuş hece ve sözcüklerdeki ünsüz harflerin seslerine öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ünsüz harfleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41 Öğrencilerin ünsüz sesleri ünlü seslerle birlikte seslendirebilmelerini (Heceleyebilme) kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42 Öğrencilerin sembolü gösterilen ünlü ve ünsüz sesleri doğru seslendirmelerini ve seslendirdikleri seslerin sembollerini metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43 Seslerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44 Öğrencilerin seslerden anlamlı yeni yapılar (Hece, sözcük, cümle ve metinler) oluşturmalarını ve bu anlamlı yapıları konuşma sesiyle okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45 Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46 Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SERBEST OKUMA VE YAZMA EVRESİ'NDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47 Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak (Dik, düzgün ve rahat oturarak, kitabı gözden uygun uzaklıkta tutarak, parmakla ve kalemle izlemeden, konuşma vurguları ve rahat bir nefesle, kesmeden, hecelemeden) sesli okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48 Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak sessiz okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49 Öğrencilerin okudukları bir metni tam ve doğru olarak öğrenip öğrenmediklerini sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50 Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bir metinle ilgili yazım kurallarını tam ve doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK-2

**OKUL YÖNETİCİLERİ
VE
MÜFETTİŞLERE
UYGULANAN ANKET FORMU**

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ANKETİ

YÖNERGE :

Bu anketin amacı Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı için hazırlanmakta olan "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmen Davranışları" konulu Yüksek Lisans tezine veri toplamaktır.

Aşağıda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nın öngördüğü "Çözümleme Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışları"nın bir listesi verilmiştir. Lütfen listedeki her maddeyi önce dikkatle okuyunuz. Daha sonra **OKUDUĞUNUZ HER MADDE İÇİN SOL TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞININ SİZİN İÇİN ÖNEM DEĞERESİNİ VE SAĞ TARAFTA AYRILMIŞ BÖLMEDE DE TANIMLANMIŞ ÖĞRETMEN DAVRANIŞINI ÖĞRETMENLERİN YAPMA SIKLIĞINI UYGUN OLAN YERE İŞARETLEYİNİZ. HER MADDE İÇİN HER İKİ BÖLMEDE DE SADECE BİR YERİ İŞARETLEMeye VE HİÇ BİR MADDEYİ ATLAMAMAYA ÖZEN GÖSTERİNİZ. YANITLARINIZI KURŞUN KALEMLE İŞARETLEYİNİZ. EĞER FİKİR DEĞİŞTİRİRSENİZ İLK YANITINIZI SİLİNİZ.**

Anketle toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Anketi doldurmanız için gereken sürenin 30' olacağı düşünülmüştür. Fikirlerinizi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Anket formlarını en geç .../.../1995 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamanınıza şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ergin ERGİNER
A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi

ANKETİ DOLDURMANIZ İÇİN YARDIM: LÜTFEN ADIM ADIM İZLEYİNİZ!..

Aşağıdaki listede maddeler halinde verilmiş “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Sınıf İçi Davranışları” listesinde;

SOL BÖLMEDE: BELİRTİLEN DAVRANIŞIN SİZİN İÇİN NE DERECE ÖNEM TAŞIDIĞINI	SAĞ BÖLMEDE: BELİRTİLEN DAVRANIŞI ÖĞRETMENLERİN HANGİ SIKLIKTA GÖSTERDİKLERİNİ
--	---

AYRILAN YUVARLAĞIN İÇİNİ DOLDURARAK İŞARETLEYİNİZ.

İŞTE BİR ÖRNEK:

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPIYORLAR	ÇOĞU ZAMAN YAPIYORLAR	ARA SIRA YAPIYORLAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMIYORLAR
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1 Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma, silgi, defter, kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2 Serbest düz, kırık çizgileri ve motifleri, plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev, masa, değnek, ip, merdiven, tarak, çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

ŞİMDİ İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN SORULARI YANITLAMAYA GEÇEBİLİRSİNİZ.

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPIYORLAR	ÇOĞU ZAMAN YAPIYORLAR	ARA SIRA YAPIYORLAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMIYORLAR
OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK EVRESİ'NDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1 Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme araçlarını kullanma yeteneğini geliştirme (Kalem tutma, silgi, defter, kitap ve çantalarını kullanmalarını kılavuzlama).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2 Serbest düz, kırık çizgileri ve motifleri, plastik çubuklar ve fasulye taneleri kullanmak suretiyle ev, masa, değnek, ip, merdiven, tarak, çadır resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Serbest yuvarlak, eğri çizgileri ve motifleri, fasulye taneleri kullanmak suretiyle simit, çember, ay, tekerlek, yılan, gözlük, bisiklet, şapka, baston, bardak, kova resimlerine bakarak defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4 Öğrencilerin Türkçe alfabedeki harflere benzeyen kurallı çizgileri ve motifleri metin defterlerine çizmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5 Öğrencilerin kendi adlarını ve bazı sınıf eşyalarının üzerinde yazılı olan adlarını öğrenmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CÜMLE TANITMA EVRESİNDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6 Verilecek cümleyle ilgili resimli bir öykü, şiir, fıkra ya da masalı oyunlaştırarak sınıfa okuyup, öğrencileri cümleyle ilgili konuşturma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7 Öğrencilerin düzeylerine uygun tahtaya asılan iki sözcüklü bir cümleyi konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8 Öğrencilerin tahtaya asılan cümleyi hem tek tek, hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9 Cümleyi elinin hareketlerini sayarak yazma ve öğrencilerin izlemelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10 Cümleyi öğrencilerle birlikte elinin hareketlerini sayarak havada ve sırada yazma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11 Cümleyi konuşma vurgusuyla tekrar okuma ve öğrencilerin hem tek tek, hem gruplar halinde seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12 Öğrencilerin tahtaya ve küçük fişlerine bakmak suretiyle, harflerin yazılış yönlerine ve büyüklüklerine dikkat ederek cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13 Cümlelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14 Öğrencilerin cümlelerden metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15 Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16 Öğrencilere oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPIYORLAR	ÇOĞU ZAMAN YAPIYORLAR	ARA SIRA YAPIYORLAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPMIYORLAR
SÖZCÜK TANITMA EVRESİ'NDE								
0	0	0	0	17 Tahtaya yazılmış ve asılı olan iki sözcüklü bir fiş cümlesinin sözcüklerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	0	0	0	0
0	0	0	0	18 Öğrencilerin aynı cümleyi hem tek tek, hem gruplar halinde konuşma sesiyle seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	19 Öğrencilerin daha önce öğrendikleri cümleler içinde geçen benzer sözcükleri bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	20 Öğrencilerin okunan cümledeki sözcüklerin altlarını çizerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve cümleyi metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	21 Öğrencilerin cümledeki sözcükleri birbirinden ayırdıktan sonra sözcüklerin yerlerini değiştirerek cümleyi konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	22 Öğrencilerin sınıf eşyalarından masa, sıra, kapı, çanta vb. sözcük fişlerinden söylenen sözcüğü bulup göstermelerini ve buldukları sözcükleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	23 Öğrencilerin buldukları sözcükleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	24 Sözcüklerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0
0	0	0	0	25 Öğrencilerin sözcüklerden yeni cümleler oluşturmalarını ve oluşturdukları cümleleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	26 Öğrencilerin oluşturdukları cümlelerden yeni metinler (öykü) oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	27 Öğrencilerin oluşturdukları metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	28 Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sınama.	0	0	0	0
HECE TANIMA EVRESİ'NDE								
0	0	0	0	29 Tahtaya yazılmış ve asılı olan tek heceli sözcüklerden oluşmuş iki sözcüklü bir fiş cümlesindeki sözcüklerin hecelerini ağır ağır ve duyurarak, konuşma sesiyle öğrencilere bir kaç kez okuma.	0	0	0	0
0	0	0	0	30 Öğrencilerin sözcükleri hem tek tek, hem gruplar halinde sözcüklerin ağızdan çıkış biçimini ve vurgusunu seslendirmelerini kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	31 Öğrencilerin iki heceli bir sözcükteki her hecenin altını çizerek sözcükleri konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	32 Öğrencilerin en iyi bildikleri hecelerin yerlerini değiştirerek konuşma vurgusuyla seslendirmelerini ve heceleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	0	0	0	0
0	0	0	0	33 Hecelerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynama.	0	0	0	0

ÇOK ÖNEMLİ	ÖNEMLİ	ÖNEMLİ DEĞİL	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	HER ZAMAN YAPIYORLAR	ÇOĞU ZAMAN YAPIYORLAR	ARA SIRA YAPIYORLAR	HİÇ BİR ZAMAN YAPIYORLAR
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34 Öğrencilerin benzer heceleri gruplandırarak hecelerden yeni sözcükler, cümleler ve metinler oluşturmalarını ve oluşturdukları metinleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35 Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36 Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SES TANITMA EVRESİ'NDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37 Öğrencilerin adlarını bilmedikleri Türkçe alfabedeki harflerin seslerini doğadaki her hangi bir canlının sesine benzeterek (Yılan sesi " s s s ", motor sesi " r r r " gibi) seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38 Öğrencilerin fiş cümlesindeki bir harfin hece içindeki sesini fiş cümlesi üzerinde bulup göstermelerini ve seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39 Öğrencilerin verilen bir dizi harf arasından ünlü sesleri ayırmalarını ve konuşma vurgusuyla seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40 Aynı sessiz harflerden oluşmuş hece ve sözcüklerdeki ünsüz harflerin seslerine öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ünsüz harfleri seslendirmelerini kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41 Öğrencilerin ünsüz sesleri ünlü seslerle birlikte seslendirebilmelerini (Heceleyebilme) kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42 Öğrencilerin sembolü gösterilen ünlü ve ünsüz sesleri doğru seslendirmelerini ve seslendirdikleri seslerin sembollerini metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43 Seslerle ilgili oyunlar düzenleyerek öğrencilerle birlikte oynamama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44 Öğrencilerin seslerden anlamlı yeni yapılar (Hece, sözcük, cümle ve metinler) oluşturmalarını ve bu anlamlı yapıları konuşma sesiyle okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45 Öğrencilerin oluşturdukları yeni metinleri metin defterlerine yazmalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46 Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden sorular sorarak öğrenme derecelerini aralıklı tekrarlarla sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SERBEST OKUMA VE YAZMA EVRESİ'NDE								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47 Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak (Dik, düzgün ve rahat oturarak, kitabı gözden uygun uzaklıkta tutarak, parmakla ve kalemle izlemeden, konuşma vurguları ve rahat bir nefesle, kesmeden, hecelemeden) sesli okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48 Öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmış bir okuma metnini kurallarına uygun olarak sessiz okumalarını kılavuzlama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49 Öğrencilerin okudukları bir metni tam ve doğru olarak öğrenip öğrenmediklerini sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50 Öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bir metinle ilgili yazım kurallarını tam ve doğru olarak uygulayıp uygulamadıklarını sinama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK-3

**İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ
SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI
GÖZLEM FORMU**

**İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ
SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI
GÖZLEM FORMU
(Form No :)**

Gözlem Yapılan Okul : Gözlem Yapılan Sınıf :

Her Zaman Gözlendi	Çoğu Zaman Gözlendi	Ara Sıra Gözlendi	Hiç Bir Zaman Gözlenmedi	İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Okuma yazmaya hazırlama davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Örnek okuma davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Seslendirmeyi kılavuzlama davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Yazmayı kılavuzlama davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Çözümleme davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Sınama davranışları.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Okuyup yazmayı kılavuzlama davranışları.

EK- 4

ANAHTAR

DAVRANIŞ KATEGORİLERİ

- Okuma Yazmaya Hazırlama Davranışları; 1, 2, 3, 4 ve 5. soru maddeleri.
- Örnek Okuma Davranışları; 7, 17 ve 29. soru maddeleri.
- Seslendirmeyi Kılavuzlama Davranışları; 8, 11, 18, 22, 30 ve 37. soru maddeleri.
- Yazmayı Kılavuzlama Davranışları; 9, 10, 12, 15, 23, 27, 35 ve 45. soru maddeleri.
- Seslendirerek Yazmayı Kılavuzlama Davranışları; 20, 21, 31, 32 ve 42. soru maddeleri.
- Çözümlemeyi Kılavuzlama Davranışları; 14, 19, 25, 26, 34, 38 39, 40, 41 ve 44. soru maddeleri.
- Öğrenmeyi Oyunla Kılavuzlama Davranışları; 6, 13, 24, 33, ve 43. soru maddeleri.
- Sınama Davranışları; 16, 28, 36, 46, 49 ve 50. soru maddeleri.
- Okuyup Yazmayı Kılavuzlama Davranışları; 47 ve 48. soru maddeleri.

ABSTRACT

The purpose this research is to evaluate the in-classroom behaviours of primary teachers in teaching primary reading.

At the first stage of the research, the degree of importance of teacher behaviours were evaluated with respect to teachers', school administrators' and supervisors' opinions. Then, the differences between these groups were examined. At the second stage, the accomplishment frequency of these behaviours were investigated departing from the opinions of teachers, school administrators, and supervisors. The differences between these groups were also investigated. The third stage was devoted for the evaluation of teacher behaviours by using the data obtained from the observation. This time, the relationship between the results obtained from the observation data and the findings obtained from a part of the questionnaire which reflects the opinions of school administrators and supervisors was examined. At the last part of the research, the degree of importance of behaviours and the frequency of accomplishments were analysed.

According to results, in all categories teacher behaviours were found as important and very important by the teachers, school administrators and supervisors. While teachers reported that they have these behaviours adequately, school administrators and supervisors reported that teachers does not exhibit these behaviours sufficiently. According to the observation results, while teachers usually exhibit exemplary reading behaviours, they sometimes exhibits the behaviours of guiding pre-reading and guiding writing, and they never exhibit the other behaviours.

There are some differences between groups in perceiving the importance and the accomplishment of some behaviour categories with respect to such independent variables as sex, seniority, and the last school completed.