



Primary School Teacher Candidates' Self-Efficacy for Teaching Primary Reading and Writing

Yalçın BAY¹

Abstract

The "primary reading and writing teaching" undergraduate level course includes listening, speaking, visual reading and visual presentation, familiarization with the primary reading and writing learning areas and processes, the effects of the characteristics of Turkish in teaching primary reading and writing, the objectives and principles of teaching primary reading and writing, the characteristics of the first-grade teachers and their students, the tools and techniques used in teaching primary reading and writing, and the methods used in teaching primary reading and writing. The subject of the study is to determine the extent of giving this content to the primary school teacher candidates in universities or how competent primary school teacher candidates feel in this field. A descriptive survey model was used in the study. The study aims to reveal the teacher candidates' self-efficacy who take the primary reading and writing teaching course. The sample consisted of 302 third and fourth grades teacher candidates from the primary education department of the education faculties of three state universities. In the study, the "Self-Efficacy Scale for Primary Reading and Writing Teaching" developed by Delican (2016) was used. Cronbach's alpha reliability coefficient of the whole scale was .90, and Cronbach's alpha reliability coefficients of the sub-dimensions were between .89 and .90. Teacher candidates' self-efficacy was analyzed according to the following variables: gender, age, graduated high school, the university they attend, rank in university preference, and the number of books they read. Teacher candidates' self-efficacy did not differ significantly according to gender, grade (T-Test), graduated high school, the university they attend, and rank in university preference (ANOVA Test). It differed significantly according to the number of books read annually, in favor of those who read more books. The study is expected to contribute to the field of primary education.

Key Words

Reading
Writing
Primary Reading and Writing
Self-efficacy
Primary school teacher

About Article

Sending Date: 25.09.2020
Acceptance Date: 15.04.2022
E-Publication Date: 29.04.2022

¹Assoc. Prof. Dr. Anadolu University Faculty of Education, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

Introduction

Today's rapid developments and scientific advances affect all areas of education, necessitating radical changes in educational approaches (Bay, 2010). Individuals who can only write their name and surname, read a simple text, produce technology and use this production are not considered sufficient for 21st century skills (Akyol, 2005). Learning reading and writing is the most crucial stage of the education process; scientific rules should be followed at this stage for the future of the child (Güneş, 2018).

Primary reading and writing (PRW) education is the most basic need that enables individuals to realize themselves, prepare for life, communicate effectively with society as social beings, understand the existing written and visual materials, and effectively express themselves verbally and in writing (Bay, 2008).

Different definitions of reading and writing have been made until today. These definitions differ from society to society depending on the development level of countries and educational approaches. Reading is the act of vocalizing the symbolic signs that make up a text or understanding the thoughts indicated by the signs (TDK, 1998). Reading is the ability or activity to extract information from written words (dictionary.cambridge.org, 2020). Reading is the perception of shapes, symbols, and pictures determined by societies to make feelings, thoughts, experiences, and impressions permanent in the universal sense and transfer them to the other side; it is the activity of restructuring perceived elements in mind by re-interpreting them (Bay, 2008).

Writing is described as expressing words or thoughts with particular signs and letters, expressing them in writing, writing them down (MoNE, 1999); making signs or thoughts using a pen, pencil, or keyboard that represent letters, words, or numbers on a surface such as paper or computer screen and using this method to save thoughts, facts, or messages (dictionary.cambridge.org, 2020). Writing is universally defined as the most effective and permanent communication activity in which shapes, symbols, and pictures determined by societies are used to make feelings, thoughts, experiences, and impressions permanent and transfer them to the other party (Bay, 2008).

Self-Efficacy

Self-efficacy, willingness, and all other psychosocial factors constitute a significant part of the variance in academic achievement (Bandura, 1996). Perceived self-efficacy is related to people's beliefs in their ability to influence events that affect their lives. This core belief is the foundation of human motivation, performance achievements, and emotional well-being (Bandura, 1997, 2006). Bandura emphasized that these beliefs are more potent than their actual ability in influencing people's motivation level, emotional states, and actions. Unless people believe that they can create the desired effects with their actions, the motivation towards undertaking activities or persisting in the face of difficulties would be low (Bandura, 2010). Lack of belief in one's abilities and personal goals can weaken him/her (Bandura & Loke, 2003). Many factors affect a person's self-efficacy positively or negatively. Although empirically related, teacher and collective effectiveness perceptions are theoretically different constructs, and each has unique effects on educational decisions and student achievement (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004). Bandura (1997, p.2) emphasized that these beliefs are more potent than actual abilities in influencing people's motivation level, emotional states, and actions. As a result, a teacher who does not expect some students to succeed in reading and writing will likely put less effort into teaching preparation and presentation and will more readily give up when students struggle, even if they receive the teaching. Strategies that can help these students in practice are crucial. Therefore, students' self-efficacy can become self-fulfilling prophecies that confirm their lack of ability or inadequacy beliefs (Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

The content of the undergraduate "PRW Teaching Course" includes listening, speaking, visual reading and visual presentation, familiarization with PRW's learning areas and processes, the effects of the characteristics of Turkish on PRW teaching, the objectives and principles of PRW teaching, the characteristics of the first-grade teachers and their students, the tools and techniques used in PRW teaching, and the methods used in PRW teaching. The extent of giving this content to the primary school teacher candidates in universities or how competent primary school teacher candidates feel in this field is the subject of the study. Primary school teacher candidates' PRW teaching self-efficacy

was analyzed according to the following variables: gender, age, grade, graduated high school, the university they attend, rank in university preference, and the number of books read annually.

Purpose of the Study

The primary purpose of this study is to examine primary school teacher candidates' PRW teaching self-efficacy beliefs according to determined variables.

Method

Research Model

In this study, the descriptive survey model was used to determine PRW teaching self-efficacy of 3rd and 4th-grade teacher candidates from the Faculty of Education, Department of Primary Education.

Study Group

The study was conducted with 3rd and 4th-grade students attending Primary Education undergraduate programs of 3 state universities' Education Faculties. There are 302 teacher candidates in the study group. Taking the "PRW Teaching Course" was set as the criterion in determining teacher candidates to be included in the sample group. The participants were determined by the convenience sampling method among teacher candidates who met the stated criterion.

Table 1. Demographic Information of the Participants

Variable	Level	f	%
Gender	Female	240	79.2
	Male	63	28.8
	Total	302	100
Grade	3rd Grade	234	77.2
	4th Grade	69	22.8
	Total	302	100
Age	19-Year-old	27	8.9
	20-Year-old	85	28.1
	21-Year-old	118	38.9
	22-Year-old	51	16.8
	23-Year-old and older	22	7.3
	Total	302	100
Graduated High School	Academic High School (Science, Social Sciences, Anatolian Teacher Training, Anatolian and Normal High Schools)	252	83.2
	Vocational High Schools (Vocational, Imam Hatip, and Sports High Schools)	20	6.6
	Private and Other High Schools	31	10.2
	Total	302	100
The university they attend	University - 1	88	29.0
	University -2	103	34.0
	University -3	112	37.0
	Total	302	100
Rank in University Preference	1 st preference	68	22.4
	2 nd preference	51	16.8
	3 rd preference	40	13.2
	4-5 th preference	42	13.9
	6-10 th preference	49	16.2
	11 th preference and more	53	17.5
	Total	302	100

Table 1. Demographic Information of the Participants (Continued)

Variable	Level	f	%
Number of books read annually	Zero Book	18	5.9
	1 – 3 Books	139	45.9
	4 – 7 Books	80	26.4
	8 – 11 Books	42	13.9
	12 and more Books	24	7.9
	Total	302	100

According to Table 1, 79.2% of the teacher candidates participating in the study are female, 28.8% of them are male, 77.2% of them are from the 3rd grade, and 22.8% of them are from the 4th grade. Regarding the types of high schools from which the teacher candidates graduated, 83.2% of them are academic high school graduates, 6.6% of them are vocational high school graduates, and 10.2% of them are private and other high school graduates. 29% of them are from University-1, 34% of them from University-2, and 37% of them from University-3. Regarding the rank of preference of the university they attend, it was the 1st preference for 22.4%, 2nd preference for 16.8%, 3rd preference for 13.2%, 4-5th preference for 13.9%, 6-10th preference for 16.2%, and 11th preference and above for 17.5%. The distribution of teacher candidates according to the number of books they read annually shows that 5.9% of them never read a book, 45.9% of them read 1-3 books, 26.4% of them read 4-7 books, 13.9% of them read 8-11 books, and 7.9% of them read 12 books or more.

Data Collection Tool

The " PRW Teaching Self-Efficacy Scale" developed by Burak Delican in 2016 was used in this study. The permission to use the scale was obtained via e-mail.

In the first stage of the scale development process, the relevant literature was reviewed to determine the categories, indicators, and definitions involving PRW teaching. The statements used in the scale were determined from the relevant studies of the national and international literature. The categories, definitions, and indicators of PRW teaching have been discussed in three dimensions: preparation, implementation, and evaluation (Delican, 2016). The first 9 items of the scale are related to the preparatory work (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9). Items 10-21 are related to the implementation (I10, I11, I12, I13, I14, I15, I16, I17, I18, I19, I20, I21), and items 21-25 are related to evaluation (E22, E23, E24, E25).

Data Collection and Analysis

The researcher administered the developed scale to 3rd and 4th-grade primary school teacher candidates from Primary Education undergraduate program. During the implementation, the principle of volunteering was conducted; those who wanted to participate were informed about the study. The questionnaire was given to the participants for data collection, and 302 teacher candidates filled it out.

The data obtained from teacher candidates were transferred to SPSS 18.0 program for data analysis. Before starting data analysis, extreme, outlier, missing, or erroneous values were corrected/eliminated. Frequencies and percentages were determined and tabulated. A normality test was applied to the data, which showed a normal distribution. Validity, and reliability analysis were performed, and confirmatory factor analysis was conducted.

An independent samples t-test was performed to test the difference of gender and grade among primary school teacher candidates' "PRW Teaching Self-Efficacy" at the $p < 0.05$ significance level. The results were tabulated and interpreted. Finally, an ANOVA test was performed to test whether primary school teacher candidates' "PRW Teaching Self-Efficacy" differentiate according to the high school they graduated from, the university they attend, rank in university preference, and the number of books they read annually ($p < 0.05$). The outcomes were tabulated and interpreted.

Normal Distribution

Various models and techniques were used in this study, i.e., survey model. Tables, line and column graphs were created, and the data were interpreted using various statistical tests, such as the t-test and ANOVA test.

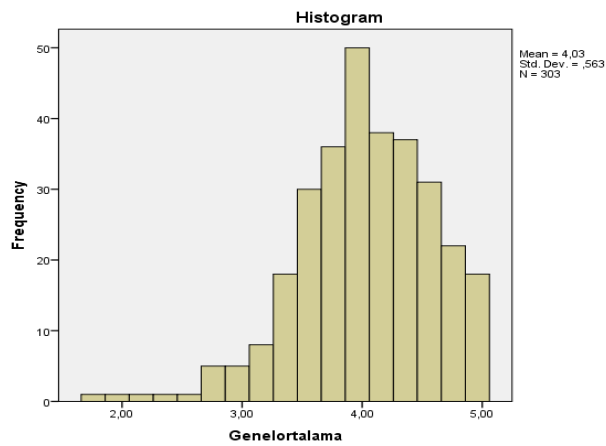


Figure 1. Histogram of the score distribution

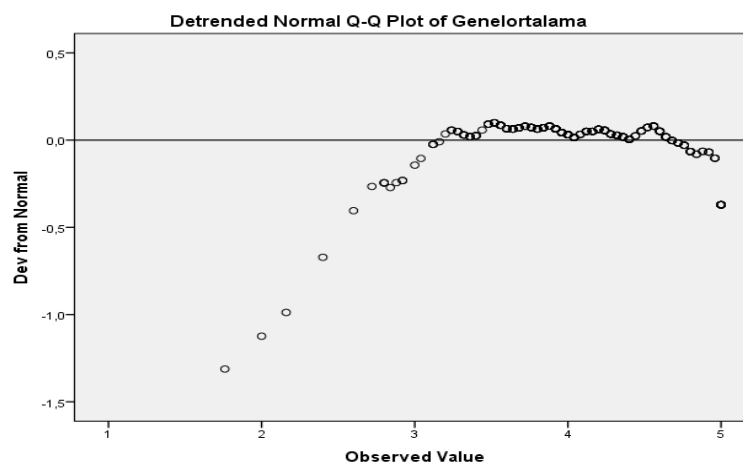


Figure 2. Normality of the score distribution

Validity and Reliability Analysis

The test known as Cronbach's Alpha test in the literature was conducted to test the reliability of the measurement before the factor analysis, and the results are given below;

Table 2. Reliability Analysis Results for PRW Teaching Self-Efficacy

Cronbach's Alpha	Number of Items
0,900	25

According to Table 2, the reliability coefficient of the whole PRW self-efficacy scale consisting of 25 items and applied to 302 students is 0.900 (90%). This level shows that the reliability of the measurement method is pretty sufficient, and it is suitable for the analysis. Regarding total item correlation analysis, item correlations range from 0.20 to 0.73, indicating that the scale items are at acceptable levels.

The reliability and validity test results of the sub-dimensions are given below;

Table 3. Reliability and Validity of Sub-Dimensions

Dimensions	Cronbach Alpha
Preparation	0.629
Implementation	0.909
Evaluation	0.819
Whole Scale	0.900

Confirmatory Factor Analysis

The Confirmatory Factor Analysis (CFA) results are given below;

Table 4. The Goodness of Fit Indexes

Fit Parameter	Index of Fit Parameter	Acceptable Fit	Good Fit
RMSEA	0.062	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$
SRMR	0.046	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.08$	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$
GFI	0.86	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$
AGFI	0.84	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$
CFI	0.98	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$
NFI	0.96	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

The criteria taken for acceptable and good fits are as follows: $0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$ acceptable fit, $0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$ good fit; $0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$ acceptable fit, $0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$ good fit, $0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$ acceptable fit, $0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$ good fit, $0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$ acceptable fit, $0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$ good fit, $0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$ acceptable fit, $0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$. The values equal to or higher than 0.30 were considered while evaluating the standardized factor loads. The CFA PATH diagram showing standardized factor loads is given below.

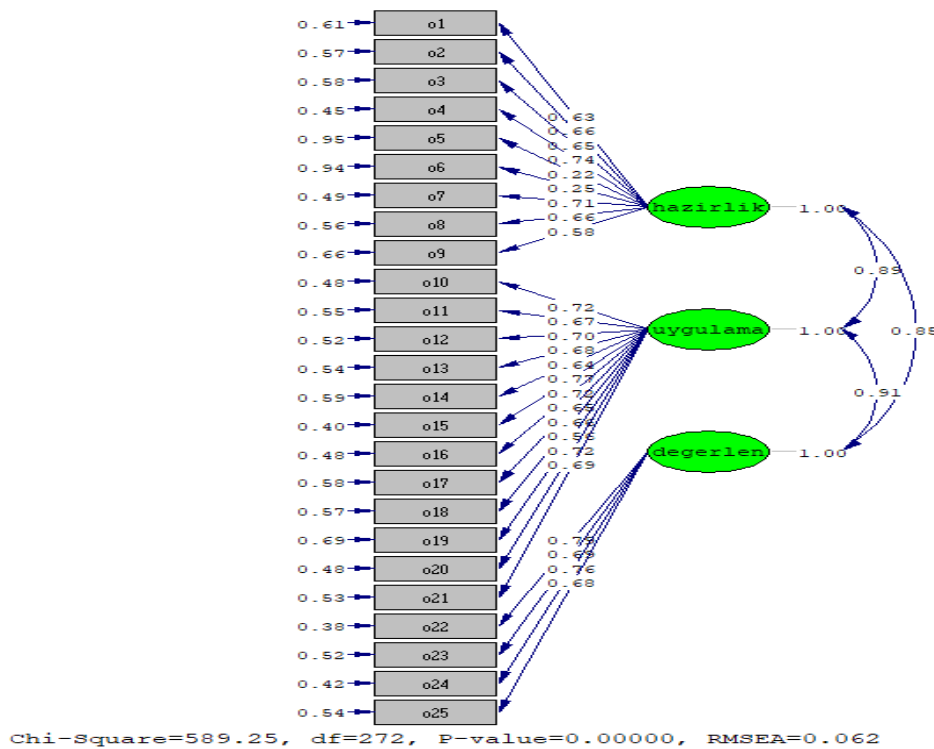


Figure 3. CFA PATH Diagram

Findings

Findings related to gender and grade variables

The opinions of the 3rd and 4th-grade teacher candidates from the Department of Primary Education of the Faculty of Education on "PRW Teaching Self-Efficacy" were taken within the scope

of the study. The data obtained were transferred to the SPSS program. The difference of teacher candidates' PRW teaching self-efficacy according to gender and grade variables was tested with the t-test ($p < .05$). According to the t-test results, there is no significant difference in overall and preparation, implementation, evaluation sub-dimensions according to gender and grade ($p < .05$).

Table 5. Difference of PRW teaching self-efficacy according to gender (t-test)

PRW teaching self-efficacy	Gender	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Preparation	Female	240	4.0685	.58595	301	.271	.787
	Male	63	4.0459	.60879			
Implementation	Female	240	4.0090	.58938	301	.386	.700
	Male	63	3.9762	.64244			
Evaluation	Female	240	4.0104	.66313	301	-1.096	.274
	Male	63	4.1111	.59191			
Overall	Female	240	4.0307	.56156	301	.098	.922
	Male	63	4.0229	.57338			

PRW Teaching Self-Efficacy of 302 teacher candidates participating in the study did not differ according to gender. Regarding Table 5, there is no significant difference in overall and in preparation, implementation, and evaluation sub-dimensions according to gender ($P < .05$). It can be said that primary school teacher candidates' gender does not make a significant difference in their PRW teaching self-efficacy.

Table 6. Difference of PRW teaching self-efficacy according to grade (t-test)

PRW teaching self-efficacy	Grade	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Preparation	3 rd Grade	234	4,0541	,60712	301	-,525	,600
	4 th Grade	69	4,0966	,52977			
Implementation	3 rd Grade	234	3,9936	,62782	301	-,460	,646
	4 th Grade	69	4,0314	,49633			
Evaluation	3 rd Grade	234	4,0310	,67278	301	-,018	,985
	4 th Grade	69	4,0326	,56704			
Overall	3 rd Grade	234	4,0214	,58652	301	-,436	,663
	4 th Grade	69	4,0551	,47804			

Grade did not create a significant difference in PRW Teaching Self-Efficacy of 302 teacher candidates participating in the study. Regarding Table 6, there is no significant difference in overall and in preparation, implementation, and evaluation sub-dimensions according to grade ($P < .05$). It can be said that primary school teacher candidates' grade does not make a significant difference in their PRW teaching self-efficacy.

Findings related to the graduated high school, the university they attend, rank in university preference, and the number of books read annually variables

The difference of teacher candidates' PRW teaching self-efficacy according to the graduated high school, the university they attend, rank in university preference, and the number of books read annually variables with the ANOVA ($p < .05$). According to the ANOVA results, there is no significant difference in overall preparation, implementation, and evaluation sub-dimensions according to graduated high school, the university they attend, and rank in university preference. However, significant differences were observed according to **the university they attend and the number of books read annually**. ($p < .05$).

Table 7. Difference of PRW teaching self-efficacy according to the graduated high school (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
Preparation	Between Groups	.087	2	.044	.125	.883	-
	In Group	104.975	300	.350			
	Total	105.063	302				
Implementation	Between Groups	.189	2	.094	.261	.771	-
	In Group	108.477	300	.362			
	Total	108.665	302				
Evaluation	Between Groups	.686	2	.343	.813	.444	-
	In Group	126.641	300	.422			
	Total	127.327	302				
Overall	Between Groups	.129	2	.064	.202	.817	-
	In Group	95.625	300	.319			
	Total	95.754	302				

Regarding Table 7, teacher candidates' PRW Teaching Self-Efficacy does not differ significantly according to the high school they graduated from ($F(3,261) = 0.202$; $p > 0.817$). In other words, primary school teacher candidates' self-efficacy for the preparation, implementation, and evaluation stages of PRW teaching does not differ significantly according to the high school they graduated from. According to these results, it can be said that the graduated high school does not have a significant effect on primary school teacher candidates' self-efficacy levels.

Table 8. Difference of PRW teaching self-efficacy according to the rank in university preference (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
Preparation	Between Groups	1.854	5	.371	1.067	.379	-
	In Group	103.209	297	.348			
	Total	105.063	302				
Implementation	Between Groups	.720	5	.144	.396	.851	-
	In Group	107.945	297	.363			
	Total	108.665	302				
Evaluation	Between Groups	.522	5	.104	.245	.942	-
	In Group	126.805	297	.427			
	Total	127.327	302				
Overall	Between Groups	.407	5	.081	.253	.938	-
	In Group	95.347	297	.321			
	Total	95.754	302				

Regarding Table 8, teacher candidates' PRW Teaching Self-Efficacy did not differ significantly according to the rank in university preference ($F(3,261) = 0.253$; $p > 0.938$). In other words, primary school teacher candidates' self-efficacy for the preparation, implementation, and evaluation stages of PRW teaching does not differ significantly according to the rank in university preference. According to these results, it can be said that the rank in their university preference does not have a significant effect on primary school teacher candidates' self-efficacy levels.

The ANOVA results of the teacher candidates' PRW Teaching Self-Efficacy according to the university they attend and the number of books they read annually are given and interpreted in three separate tables covering the items of preparation, implementation, and evaluation sub-dimensions.

Table 9. Difference of preparation to PRW teaching self-efficacy according to the university they attend (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
P2	Between Groups	6.840	2	3.420	6.376	.002	1-3
	In Group	160.929	300	.536			
	Total	167.769	302				
P3	Between Groups	5.182	2	2.591	4.250	.015	1-2
	In Group	182.917	300	.610			
	Total	188.099	302				
P4	Between Groups	12.789	2	6.394	8.122	.000	1-2 1-3
	In Group	236.182	300	.787			
	Total	248.970	302				
P6	Between Groups	5.149	2	2.574	3.107	.046	1-2
	In Group	248.620	300	.829			
	Total	253.769	302				
P8	Between Groups	4.617	2	2.309	4.005	.019	1-2
	In Group	172.927	300	.576			
	Total	177.545	302				
Preparation	Between Groups	3.447	2	1.723	3.781	.024	1-2
	In Group	136.764	300	.456			
	Total	140.211	302				

Table 9 shows the significant differences in preparation for PRW teaching self-efficacy of 302 teacher candidates according to the university they attend.

Regarding **P2**, there is a significant difference in "*organizing works to improve children's visual reading skills*" in favor of teacher candidates from University-1 [$F_{(2-300)} = 6.376$; $p=0.002$]. In other words, teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.31$) have a higher "*organizing works to improve children's visual reading skills*" self-efficacy than teacher candidates from University-3 ($\bar{x}=3.94$).

Regarding **P3**, "*Organizing activities to develop children's fine motor skills*," teacher candidates from University-1 were found to be more self-efficient than teacher candidates attending University-2 [$F_{(2-300)} = 4.250$; $p=0.000$]. In other words, teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.24$) have a higher "*Organizing activities to develop children's fine motor skills*" self-efficacy than teacher candidates from University-2 ($\bar{x}=3.91$).

Regarding **P4**, "*Teaching students correct wrist posture*," teacher candidates from University-1 were found to be more self-efficient than teacher candidates attending University-2 and University-3 [$F_{(2-300)} = 8.122$; $p=0.000$]. In other words, teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.30$) have a higher "*Teaching students correct wrist posture*" self-efficacy than teacher candidates from University-2 ($\bar{x}=3.79$) and University-3 ($\bar{x}=3.94$).

Regarding **P6**, "*Teaching students correct pencil grip*," teacher candidates from University-1 were found to be more self-efficient than teacher candidates attending University-2 [$F_{(2-300)} = 4.107$; $p=0.046$]. In other words, teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.26$) have a higher "*Teaching students correct pencil grip*" self-efficacy than teacher candidates from University-2 ($\bar{x}=3.93$).

Regarding **P8**, "*Supporting children's verbal language development by organizing listening activities*," teacher candidates from University-1 were found to be more self-efficient than teacher candidates attending University-2 [$F_{(2-300)} = 4.005$; $p=0.019$]. In other words, teacher candidates

attending University-1 ($\bar{x}=4.25$) have a higher "Supporting children's verbal language development by organizing listening activities" self-efficacy than teacher candidates from University-2 ($\bar{x}=3.94$).

No significant difference was found according to the universities that teacher candidates attend for the following items: **P5** "Preparing activities suitable for the students' prior knowledge while planning their reading-writing preparation works," **P7** "Teaching students to keep the appropriate distance between the paper and the eye in reading-writing," and **P9** "Preparing materials suitable to the gains, to use in teaching reading."

Regarding the overall effect of the university that teacher candidates attend on their PRW teaching self-efficacy at the preparation stage, a significant difference was observed in favor of teacher candidates attending University-1 [$F_{(2-300)}= 3.781$; $p=0.024$]. In other words, the preparation stage PRW teaching self-efficacy of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.23$) is better than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.96$).

Table 10. Difference of implementation of PRW teaching self-efficacy according to the university they attend (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
I10	Between Groups	4.160	2	2.080	3.243	.040	1-2
	In Group	192.441	300	.641			
	Total	196.601	302				
I11	Between Groups	8.717	2	4.359	6.247	.002	1-2 1-3
	In Group	209.329	300	.698			
	Total	218.046	302				
I12	Between Groups	4.342	2	2.171	3.820	.023	1-2
	In Group	170.496	300	.568			
	Total	174.838	302				
I13	Between Groups	9.645	2	4.823	6.576	.002	1-2 1-3
	In Group	220.025	300	.733			
	Total	229.670	302				
I14	Between Groups	5.480	2	2.740	3.604	.028	1-2
	In Group	228.130	300	.760			
	Total	233.611	302				
I15	Between Groups	8.126	2	4.063	6.418	.002	1-2 1-3
	In Group	189.921	300	.633			
	Total	198.046	302				
I16	Between Groups	9.253	2	4.627	8.376	.000	1-2 1-3
	In Group	165.704	300	.552			
	Total	174.957	302				
I17	Between Groups	12.097	2	6.048	9.271	.000	1-2 1-3
	In Group	195.712	300	.652			
	Total	207.809	302				
I18	Between Groups	10.131	2	5.066	6.651	.001	1-2 1-3
	In Group	228.470	300	.762			
	Total	238.601	302				
I20	Between Groups	5.554	2	2.777	4.186	.016	1-2
	In Group	199.046	300	.663			
	Total	204.601	302				
I21	Between Groups	5.191	2	2.595	4.471	.012	1-2 1-3
	In Group	174.123	300	.580			
	Total	179.314	302				
Implementation	Between Groups	5.964	2	2.982	8.710	.000	1-2 1-3
	In Group	102.701	300	.342			
	Total	108.665	302				

Table 10 shows the significant differences in the implementation of the PRW teaching self-efficacy of 302 teacher candidates according to the university they attend.

A significant difference was observed in **I10**, "*Organizing exercises to correct students' reading errors*" [$F_{(2-300)}= 3.243$; $p=0.040$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Organize exercises to correct students' reading errors*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.14$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.94$).

A significant difference was observed in **I11**, "*Teaching students proper paper position*" [$F_{(2-300)}= 6.247$; $p=0.002$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Teach students proper paper position*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.32$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.98$) and University-3 ($\bar{x}=3.92$).

A significant difference was observed in **I12**, "*Organizing exercises to support students' fluent reading skills*" [$F_{(2-300)}= 3.820$; $p=0.023$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Organize exercises to support students' fluent reading skills*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.20$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.91$).

A significant difference was observed in **I13**, "*Teaching students upper and lower parts of letters*" [$F_{(2-300)}= 6.576$; $p=0.002$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Teach students upper and lower parts of letters*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.24$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.81$) and University-3.

A significant difference was observed in **I14**, "*Enabling prosodical reading of students (toning, stress, pause, articulation, and rhythm)*" [$F_{(2-300)}= 3.604$; $p=0.028$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Enable prosodical reading of students (toning, stress, pause, articulation, and rhythm)*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.01$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.68$).

A significant difference was observed in **I15**, "*Enabling students to access texts from sentences*" [$F_{(2-300)}= 6.418$; $p=0.000$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Enable students to access texts from sentences*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.31$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.91$) and University-3 ($\bar{x}=3.99$).

A significant difference was observed in **I16**, "*Enabling students to read sounds (letters, words) correctly*" [$F_{(2-300)}= 8.376$; $p=0.000$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Enable students to read sounds (letters, words) correctly*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.38$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.94$) and University-3 ($\bar{x}=4.07$).

A significant difference was observed in **I17**, "*Enabling students to write texts based on images*" [$F_{(2-300)}= 9.271$; $p=0.000$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Enable students to write texts based on images*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.38$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.93$) and University-3 ($\bar{x}=3.94$).

A significant difference was observed in **I18**, "*Using children's literature products in the PRW process*" [$F_{(2-300)}= 6.651$; $p=0.001$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "*Use children's literature products in the PRW process*" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.32$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.88$) and University-3 ($\bar{x}=3.96$).

A significant difference was observed in **I20**, "*Enabling students to associate their prior knowledge with new knowledge in the PRW teaching process*" [$F_{(2-300)}= 4.186$; $p=0.016$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to

"Enable students to associate their prior knowledge with new knowledge in the reading-writing teaching process" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.14$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.80$).

A significant difference was observed in **I21**, "Using auditory tools (listening texts, etc.) in PRW teaching" [$F_{(2-300)}= 4.471$; $p=0.012$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "Use auditory tools (listening texts, etc.) in PRW teaching" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.41$) is higher than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=4.13$) and University-3 ($\bar{x}=4.12$).

Regarding Table 10 showing the significant differences in the implementation of the PRW teaching self-efficacy according to the universities teacher candidates attend, no significant difference is observed in **I19** "Teaching students the letterforms of cursive handwriting."

Regarding the overall effect of the university that teacher candidates attend on PRW teaching self-efficacy at the implementation stage, a significant difference was observed in favor of teacher candidates attending University-1 [$F_{(2-300)}= 8.710$; $p=0.000$]. In other words, the preparation stage PRW teaching self-efficacy of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.21$) is better than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.87$) and University-3 ($\bar{x}=3.96$).

Table 11. Differentiation of evaluation of PRW teaching self-efficacy according to the university they attend (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
E22	Between Groups	5.780	2	2.890	4.983	.007	1-2 1-3
	In Group	174.008	300	.580			
	Total	179.789	302				
Evaluation	Between Groups	1.935	2	.968	2.315	.101	
	In Group	125.392	300	.418			
	Total	127.327	302				
Overall	Between Groups	4.069	2	2.035	6.457	.002	1-2 1-3
	In Group	94.537	300	.315			
	Total	98.606	302				

Regarding Table 11, a significant difference was observed in **E22**, "Organizing works according to results after evaluating literacy skills" [$F_{(2-300)}= 4.890$; $p=0.007$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates attending University-1. The ability to "Organize works according to results after evaluating literacy skills" of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.24$) is higher than teacher candidates attending University-3 ($\bar{x}=3.91$).

Regarding Table 11, no significant difference is observed in the evaluation of the PRW teaching self-efficacy according to the universities attended for the following items: **E23** "Identifying students who have reading difficulties in the PRW teaching process", **E24** "Organizing works to eliminate students' writing errors" and **E25** "Creating assessment tools suitable for children's developmental characteristics to evaluate their literacy skills."

Regarding the overall effect of the attended university on teacher candidates' PRW teaching self-efficacy at the evaluation stage, no significant difference was observed [$F_{(2-300)}= 2.315$; $p=0.101$].

Regarding the overall effect of the university that teacher candidates attend on their PRW teaching self-efficacy, a significant difference was observed in favor of teacher candidates attending University-1 [$F_{(2-300)}= 3.457$; $p=0.002$]. In other words, PRW teaching self-efficacy of teacher candidates attending University-1 ($\bar{x}=4.21$) is better than teacher candidates attending University-2 ($\bar{x}=3.92$) and University-3 ($\bar{x}=4.02$).

Table 12. Difference of preparation to PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
P1	Between Groups	5.614	4	1.404	2.486	.044	2-5
	In Group	168.267	298	.565			
	Total	173.881	302				
P2	Between Groups	11.936	4	2.984	5.706	.000	1-5 2-5 3-5
	In Group	155.833	298	.523			
	Total	167.769	302				
P3	Between Groups	6.218	4	1.554	2.547	.040	1-5
	In Group	181.881	298	.610			
	Total	188.099	302				
P5	Between Groups	5.513	4	1.378	2.049	.088	2-5
	In Group	200.474	298	.673			
	Total	205.987	302				
Preparation	Between Groups	2.988	4	.747	1.622	.168	
	In Group	137.222	298	.460			
	Total	140.211	302				

Table 12 shows the significant differences in preparation for PRW teaching self-efficacy of 302 teacher candidates according to the number of books read annually.

There is a significant difference in **P1**, "*Motivating children to learn to read and write*" [$F_{(2-300)} = 2.486$; $p = 0.440$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates who read more books. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x} = 4.42$) can better "*motivate children to learn to read and write*" than teacher candidates who read 1-2 books in a year ($\bar{x} = 3.91$).

Regarding **P2**, "*organizing works to improve children's visual reading skills*," the significant difference is again in favor of teacher candidates who read more books [$F_{(2-300)} = 5.706$; $p = 0.000$]. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x} = 4.67$) have a higher "*organizing works to improve children's visual reading skills*" self-efficacy than teacher candidates who read zero books ($\bar{x} = 3.83$), 1-2 books ($\bar{x} = 3.99$), and 4-7 books ($\bar{x} = 4.04$) in a year.

Regarding **P3**, "*Organizing activities to develop children's fine motor skills*," the significant difference is again in favor of teacher candidates who read more books [$F_{(2-300)} = 2.547$; $p = 0.040$]. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x} = 4.46$) have a higher "*Organizing activities to develop children's fine motor skills*" self-efficacy than teacher candidates who read zero books ($\bar{x} = 3.78$) in a year.

Regarding **P5**, "*Preparing activities suitable for the students' prior knowledge while planning their reading-writing preparation works*," the significant difference is in favor of teacher candidates who read more books [$F_{(2-300)} = 2.049$; $p = 0.880$]. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x} = 4.46$) have a higher "*Preparing activities suitable for the students' prior knowledge while planning their reading-writing preparation works*" self-efficacy than teacher candidates who read 1-2 books ($\bar{x} = 3.94$) in a year.

According to Table 12, there is no significant difference in preparation for PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually for the following items: **P4**, "*Teaching students correct wrist posture*," **P6**, "*Teaching students correct pencil grip*," **P7** "*Teaching students to keep the appropriate distance between the paper and the eye in reading-writing*", **P8**, "*Supporting*

children's verbal language development by organizing listening activities," and **P9** *"Preparing materials, suitable to the gains, to use in teaching reading."*

Regarding the overall effect of the number of books read annually on teacher candidates' PRW teaching self-efficacy at the preparation stage, a significant difference was observed in favor of teacher candidates who read more books. In other words, PRW teaching self-efficacy of teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.41$) is higher than teacher candidates who read 1-2 books in a year ($\bar{x}=4.05$)

Table 13. Difference of implementation of PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
I14	Between Groups	7.445	4	1.861	2.453	.046	2-5 3-5
	In Group	226.165	298	.759			
	Total	233.611	302				
I15	Between Groups	7.114	4	1.779	2.776	.027	2-5
	In Group	190.932	298	.641			
	Total	198.046	302				
I18	Between Groups	9.377	4	2.344	3.048	.017	1-5
	In Group	229.223	298	.769			
	Total	238.601	302				
Implementation	Between Groups	2.420	4	.605	1.697	.151	-
	In Group	106.245	298	.357			
	Total	108.665	302				

Table 13 shows the significant differences in the implementation of the PRW teaching self-efficacy of 302 teacher candidates arising from the number of books read annually.

A significant difference was observed in **I14**, *"Enabling prosodical reading of students (toning, stress, pause, articulation, and rhythm)"* [$F_{(2-300)}= 2.453$; $p=0.460$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates who read more books. The ability to *"Enable prosodical reading of students (toning, stress, pause, articulation, and rhythm)"* of teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.38$) is higher than teacher candidates who read 1-2 books ($\bar{x}=3.81$) and 4-7 books ($\bar{x}=3.79$) in a year.

Regarding **I15**, *"Enabling students to access texts from sentences,"* the significant difference is in favor of teacher candidates who read more books [$F_{(2-300)}= 2.776$; $p=0.027$]. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.50$) have a higher *"Enabling students to access texts from sentences"* self-efficacy than teacher candidates who read 1-2 books ($\bar{x}=3.94$) in a year.

Regarding **I18**, *"Using children's literature products in the PRW process,"* the significant difference is again in favor of teacher candidates who read more books [$F_{(2-300)}= 3.048$; $p=0.017$]. In other words, teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.38$) have a higher *"Using children's literature products in the PRW process"* self-efficacy than teacher candidates who read zero books ($\bar{x}=3.56$) in a year.

According to Table 13, there is no significant difference in the implementation of the PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually for the following items: **I10**, *"Organizing exercises to correct students' reading errors,"* **I11**, *"Teaching students proper paper position,"* **I12** *"Organizing exercises to support students' fluent reading skills,"* **I13**, *"Teaching students upper and lower parts of letters,"* **I16**, *"Enabling students to read sounds (letters, words) correctly,"* **I17**, *"Enabling students to write texts based on images,"* **I19** *"Teaching students the letterforms of cursive handwriting,"* **I20**, *"Enabling students to associate their prior knowledge with*

new knowledge in the PRW teaching process," and I21, "Using auditory tools (listening texts, etc.) in PRW teaching."

Regarding the overall effect of the number of books read annually on teacher candidates' PRW teaching self-efficacy at the implementation stage, no significant difference was observed

Table 14. Difference of evaluation of PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually (ANOVA)

PRW teaching self-efficacy	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
E25	Between Groups	7.800	4	1.950	2.705	.031	2-5 3-5
	In Group	214.801	298	.721			
	Total	222.601	302				
Evaluation	Between Groups	2.289	4	.572	1.364	.246	-
	In Group	125.038	298	.420			
	Total	127.327	302				
Overall	Between Groups	2.486	4	.621	1.927	.106	
	In Group	96.120	298	.323			
	Total	98.606	302				

Table 14 shows the significant differences in the evaluation of the PRW teaching self-efficacy of 302 teacher candidates arising from the number of books read annually.

A significant difference was observed in **E25**, *"Creating assessment tools suitable for children's developmental characteristics to evaluate their literacy skills"* [$F_{(2-300)} = 2.705$; $p=0.310$]. The significant difference here is in favor of teacher candidates who read more books. The ability to *"Create assessment tools suitable for children's developmental characteristics to evaluate their literacy skills"* of teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.46$) is higher than teacher candidates who read 1-2 books ($\bar{x}=3.87$) in a year.

According to Table 14, there is no significant difference in the evaluation of the PRW teaching self-efficacy according to the number of books read annually for the following items: **E22**, *"Organizing works according to results after evaluating literacy skills,"* **E23** *"Identifying students who have reading difficulties in the PRW teaching process,"* **E24** *"Organizing works to eliminate students' writing errors."*

Regarding the overall effect of the number of books read annually on teacher candidates' PRW teaching self-efficacy at the evaluation stage, no significant difference was observed

Regarding the overall effect of the number of books that teacher candidates read annually on their PRW teaching self-efficacy, a significant difference was observed in favor of teacher candidates reading more books [$F_{(2-300)} = 2.264$; $p=0.062$]. In other words, PRW teaching self-efficacy of teacher candidates who read more than 12 books in a year ($\bar{x}=4.28$) is higher than teacher candidates who read 1-2 books ($\bar{x}=3.98$) in a year.

Table 15. Item-Total Correlations and Cronbach Alpha

Factors and Items	\bar{x}	Ss	Item Total Correlation	Cronbach Alpha Coefficient after Removing the Item
P1	3.98	.759	.576	.895
P2	4.09	.745	.567	.895
P3	4.08	.789	.556	.895
P4	3.99	.908	.677	.892
P5	4.14	2.441	.189	.921
P6	4.22	2.469	.221	.920
P7	4.10	.814	.659	.893
P8	4.07	.767	.640	.894
P9	4.18	.824	.534	.895
I10	3.96	.807	.675	.893
I11	4.06	.850	.632	.894
I12	4.02	.761	.635	.894
I13	3.97	.872	.630	.893
I14	3.85	.880	.598	.894
I15	4.06	.810	.700	.893
I16	4.12	.761	.676	.893
I17	4.06	.830	.589	.894
I18	4.04	.889	.584	.894
I19	3.72	1.087	.521	.895
I20	3.96	.823	.686	.893
I21	4.20	.771	.641	.894
E22	4.03	.772	.708	.893
E23	4.06	.826	.603	.894
E24	4.08	.768	.678	.893
E25	3.96	.859	.610	.894

Regarding the item-total analysis results shown in Table 15, the item-total correlations vary between $.64 < r < .68$ for the preparation factor, between $.56 < r < .63$ for the implementation factor, and between $.49 < r < .66$ for the evaluation factor. The items with an item-total correlation of $.30$ and higher distinguish individuals well; items with a correlation between $.20 < r < .30$ can be included in the analysis if it is deemed necessary or should be corrected, and items with a correlation less than $.20$ should not be included in the analysis (Büyüköztürk & et al., 2012). The item-total correlations of the items displayed in Table 15 are higher than $.30$, which shows that the items intended to measure PRW teaching self-efficacy perception can measure it. Cr- α reliability coefficients of the scale's preparation, implementation, and evaluation dimensions are $.89$, $.89$, and $.78$, respectively. The cr- α coefficient of the whole scale is $.90$. For a psychological test, a reliability coefficient of $.70$ or higher is generally

considered sufficient for the reliability of test scores (Büyüköztürk & arakadaşları, 2012). In this sense, it can be said that the scale is sufficiently reliable.

Another method used within the scope of item analysis is to test the difference between the scores of the bottom 27% and top 27% groups with an independent samples t-test. Significant differences between the groups are considered an indicator of the test's internal consistency. The analysis results show the extent the items distinguish individuals in terms of measured behavior (Büyüköztürk & colleagues, 2012).

Table 15 shows the independent samples t-test results of the differences between the item average scores of the bottom 27% and top 27% groups.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the t-test results, primary school teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy" does not differ significantly according to gender and grade. There is no significant difference in teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy" according to age, graduated high school, and rank in university preference regarding ANOVA test results. Meanwhile, according to the university they attend and the number of books they read annually, there is a significant difference.

The items that significantly differ according to the university that primary school teacher candidates attend are: (P2, P3, P4, P6, P8) at the preparation stage, (I10, I11, I12, I13, I14, I15, I16, I17, I18, I20, I21) at the implementation stage and (E22) at the evaluation stage. The significant difference here is in favor of the students attending University-1. According to the teacher candidates' university, there are significant differences in the scale's overall preparation and implementation dimensions. However, there is no significant difference in the evaluation dimension. Overall, a significant difference is observed in favor of teacher candidates attending University-1.

The items that significantly differ according to the number of books that primary school teacher candidates read in a year are: (P1, P2, P3) at the preparation stage, (I14, I15, I18) at the implementation stage, and (E25) at the evaluation stage. Although there are significant differences based on the scale items, there is no significant difference in preparation, application, and evaluation dimensions. The significant difference here is in favor of the students who read more books.

No significant difference was found in primary school teacher candidates' PRW teaching self-efficacy according to gender in this study. On the other hand, in their study on primary school teachers, Öztürk and Ertem (2017) found a significant difference in self-efficacy beliefs in favor of female teachers; on the other hand, in the study, Korkut and Babaoğlu (2012) revealed a significant difference in favor of male teachers. In the study conducted by Öztürk and Ertem (2017), primary school teachers' PRW teaching self-efficacy beliefs were very high. Female primary school teachers' PRW teaching self-efficacy beliefs differed positively from male primary school teachers. There was no significant difference in teachers' self-efficacy beliefs according to gender in this study. However, a significant difference was observed in favor of male teachers in the study conducted by Korkut and Babaoğlu (2012). Male teachers' self-efficacy beliefs were higher than female teachers. In this case, it can be said that different variables, beyond gender, affect the PRW teaching self-efficacy of male and female primary school teachers after they start their profession. Many factors can affect teachers' self-efficacy beliefs, such as the school where teachers work, district, school administration, class size, educational environment, etc.

In this study, there is no significant difference between primary school teacher candidates' PRW teaching self-efficacy according to their grades. However, a significant difference was observed according to the university they attend.

A similar result was reached in the study conducted by Korkut and Babaoğlu (2012), in which no significant difference was found in teacher self-efficacy according to professional seniority. The study conducted by Öztürk and Ertem (2017) concluded that self-efficacy beliefs increase as professional seniority increases. Küçük, Altun, and Paliç (2013) evaluated science teaching self-efficacy beliefs of primary school teachers, and science teaching self-efficacy beliefs differed according to professional seniority. On the contrary, in Korkut and Babaoğlu's study, average scores of self-efficacy beliefs in science teaching decrease as the professional seniority increases.

Öztürk and Ertem's (2017) study concluded that PRW teaching self-efficacy beliefs increase as primary school teachers' experiences with 1st-year students increase. They reported that PRW teaching self-efficacy belief of primary school teachers with 1-4 years of experience is lower than primary school teachers in other professional seniority groups; compared to novices (those with a seniority of 1-4 years), primary school teachers' PRW teaching self-efficacy beliefs increase as their professional seniority increases. The study conducted by Öztürk and Ertem reported that primary school teachers' PRW teaching self-efficacy increases as their teaching experience with 1st-year students and professional seniority increase, which can be considered a very positive result.

The most potent factor in developing individuals' self-efficacy perceptions is direct experiences. The achievements of the individuals from their past life increase the expectation of success in the same field and positively affect their self-efficacy perception (Sakız, 2013). Therefore, although primary school teacher candidates have taken the "PRW teaching" course and have gained PRW teaching self-efficacy, they could not directly transform it into life experiences and did not have PRW teaching experience with 1st-year students. Thus, the lack of significant difference between grades can be considered normal. After the teacher candidates participating in the study started the profession, a similar change may be observed in PRW teaching self-efficacy as their professional seniority, and PRW teaching experience with 1st-year students increase.

Conclusion

Regarding t-test results, primary school teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy" did not differ significantly according to gender and grade. Regarding ANOVA test results, primary school teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy" did not differ significantly according to age, graduated high school, and rank in university preference. On the other hand, there is a significant difference in the university they attend and the number of books they read annually.

The items that significantly differ according to the university that primary school teacher candidates attend are: (P2, P3, P4, P6, P8) at the preparation stage, (I10, I11, I12, I13, I14, I15, I16, I17, I18, I20, I21) at the implementation stage and (E22) at the evaluation stage. The significant difference here is in favor of the students attending University-1. According to the teacher candidates' university, there are significant differences in the scale's overall preparation and implementation dimensions. However, there is no significant difference in the evaluation dimension.

The items that significantly differ according to the number of books that primary school teacher candidates read in a year are: (P1, P2, P3) at the preparation stage, (I14, I15, I18) at the implementation stage, and (E25) at the evaluation stage. The significant difference here is in favor of the students who read more books. Although there are significant differences based on the scale items, there is no significant difference in preparation, application, and evaluation dimensions.

Recommendations

Regarding the results of the study, the following suggestions were submitted:

- Primary school teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy" should be reviewed.
- Primary school teacher candidates should be taught "PRW teaching self-efficacy" in the first week, within the framework of the main objectives of the PRW Teaching Course.
- The content of the undergraduate PRW teaching course should be reviewed. After informing about PRW teaching self-efficacy, the implementation dimension should be emphasized.
- "Writing techniques" should be given as a prerequisite course to strengthen primary school teacher candidates' "PRW teaching self-efficacy". Properly writing vertical basic and ligature letters should be taught within this course's scope.
- This study should be applied to teacher candidates every year as a pre-test and post-test by the Faculty Members conducting the PRW Teaching Course at the undergraduate level.

References

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. H. Freeman New York, NY.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk OkumaYazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- MEB. (1999). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/write> (14.02.2020).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri

Yalçın BAY¹

Öz

Lisans düzeyinde İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin içeriği dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu, ilk okuma yazma öğrenme alanlarının tanıma ve süreçleri, Türkçenin özelliklerinin ilk okuma yazma öğretimine etkisi, ilk okuma yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin temel özellikleri, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan araç ve gereçler, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden oluşmaktadır. Bu içeriğin üniversitelerde sınıf öğretmeni adaylarına ne düzeyde kazandırıldığı veya sınıf öğretmeni adayları kendilerini bu alanda ne kadar yetkin hissettiği araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde; İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersini alan öğrencilerin, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, üç devlet üniversitesinin, eğitim fakültesi, temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. ve 4. Sınıfında devam eden 302 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada, Delican (2016) tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 iken her bir alt boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .89 ile .90 arasındadır. Sınıf Öğretmenliği lisans öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, devam edilen üniversite, üniversite tercih sırası, okunan kitap sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Sınıf Öğretmenliği lisans öğrencilerinin “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri” cinsiyet ve sınıf düzeyleri (t testi), mezun olunan lise, devam edilen üniversite ve üniversite tercih sıralarına ilişkin değişkenler bakımından (ANOVA testi) anlamlı farklılık göstermezken, yıllık okudukları kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Burada ki anlamlı farklılığın çok kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır. Yapılan araştırmanın sınıf öğretmenliği alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Yazma
İlk Okuma Yazma
Öz Yeterlik
Sınıf Öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.09.2020
Kabul Tarihi: 15.04.2022
E-Yayın Tarihi: 29.04.2022

¹Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

Giriş

Günümüzdeki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, eğitimin her alanını etkilemekte, eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri gerekli kılmaktadır (Bay, 2010). Yirmi birinci yüzyıl becerileri kapsamında, sadece adını soyadını yazan veya basit bir metni okuyan, teknoloji üreten ve bu üretimden faydalanan bireyler yeterli görülmemektedir (Akyol, 2005). Okuma yazma eğitim sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Çocuğun geleceği açısından bu aşama bilimsel kurallara uygun yürütülmesi gerekmektedir (Güneş, 2018).

İlk okuma-yazma öğretimi; bireyin kendini gerçekleştirme, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008).

Okumanın ve yazmanın günümüze kadar farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar toplumdan topluma, ülkelerin gelişmişlik seviyelerine ve eğitim yaklaşımlarına göre farklılıklar göstermektedir. Okuma; bir yazıyı oluşturan sembolik imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir (TDK, 1998). Okuma; yazılı kelimelerden bilgi alma becerisi veya faaliyeti (dictionary.cambridge.org, 2020). Okuma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü yeniden anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyetidir (Bay, 2008).

Yazma; söz veya düşünceyi özel işaret ve harflerle ifade etmek; yazı ile anlatmak, yazıya dökmek (MEB, 1999), kağıt, bilgisayar ekranı gibi bir yüzeydeki harf, kelime veya sayıları temsil eden, kalem, kurşun kalem veya klavye kullanarak işaretler yapmak veya düşünceleri, olguları veya mesajları kaydetmek için bu yöntemi kullanma olarak tanımlanmaktadır (dictionary.cambridge.org, 2020). Yazma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Bay, 2008).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, isteklilik ve psikososyal faktörlerin tamamı, akademik başarıdaki varyansın önemli bir bölümünü oluşturmuştur (Bandura, 1996). Algılanan öz-yeterlik, insanların yaşamlarını etkileyen olayları etkileme yeteneklerine olan inançları ile ilgilidir. Bu temel inanç, insan motivasyonunun, performans başarılarının ve duygusal refahın temelidir (Bandura, 1997, 2006). Bu inançların insanların motivasyon düzeyini, duygusal durumlarını ve eylemlerini etkilemek için eldeki görev için gerçek yeteneklerinden daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. İnsanlar eylemleriyle arzu edilen etkileri üretebileceklerine inanmadıkça, faaliyetler üstlenmek veya zorluklar karşısında ısrar etmek için çok az teşvik vardır (Bandura, 2010). Kişinin yeteneklerine ve kişisel hedeflerine olan inancı kendi kendini zayıflatabilir (Bandura ve Loke, 2003). Kişinin öz yeterliklerini kazanması aşamasında olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Deneysel olarak ilişkili olmasına rağmen, öğretmen ve kolektif etkinlik algıları teorik olarak farklı yapılarıdır ve her birinin eğitim kararları ve öğrenci başarısı üzerinde benzersiz etkileri vardır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Bandura (1997, s.2), bu inançların insanların motivasyon düzeyini, duygusal durumlarını ve eylemlerini etkilemek için eldeki yeteneklerinin, gerçek yeteneklerinden daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, bazı öğrenciler için okuryazarlık eğitiminde başarılı olmayı beklemeyen bir öğretmen, muhtemelen öğretim hazırlığı ve sunumunda daha az çaba gösterecek ve aslında öğretime sahip olsa bile öğrenciler mücadele ederken daha kolay vazgeçecektir. Bu öğrencilere uygulamalarda yardımcı olabilecek stratejiler önemlidir. Dolayısıyla, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, ya yetenek ya da yetersizlik inançlarını doğrulayan, kendini gerçekleştiren kehanetler haline gelebilir (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011).

Lisans düzeyinde “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin içeriği dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu, ilk okuma yazma öğrenme alanlarının tanıma ve süreçleri, Türkçenin özelliklerinin ilk okuma yazma öğretimine etkisi, ilk okuma yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin temel özellikleri, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan araç ve gereçler, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden oluşmaktadır. Bu

içeriğin üniversitelerde sınıf öğretmeni adaylarına ne düzeyde kazandırıldığı veya sınıf öğretmeni adayları kendilerini bu alanda ne kadar yetkin hissettiği araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri” cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, mezun olunan lise, devam edilen üniversite, üniversite tercih sıraları ve yıllık okudukları kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inancının belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eğitim Fakültesi, Temel eğitim bölümü, sınıf eğitimi 3. ve 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine yönelik öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma üç devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi lisans programına kayıtlı 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda Sınıf Eğitimi lisans programına kayıtlı 302 öğretmen adayı yer almaktadır. Örneklem grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersini” almış olmak ön koşul olarak kabul edilmiştir. İfade edilen ön koşulu sağlayan öğretmen adaylarından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	240	79.2
	Erkek	63	28.8
	Toplam	302	100
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	234	77.2
	4. Sınıf	69	22.8
	Toplam	302	100
Yaşı	19 Yaş	27	8.9
	20 Yaş	85	28.1
	21 Yaş	118	38.9
	22 Yaş	51	16.8
	23 Yaş ve Üzeri	22	7.3
	Toplam	302	100
Mezun Olunan Lise	Akademik Lise (Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu Öğretmen, Anadolu ve Düz Liseler)	252	83.2
	Meslek Liseleri (Meslek, İmam Hatip ve Spor Liseleri)	20	6.6
	Özel ve Diğer Liseler	31	10.2
	Toplam	302	100
Devam Edilen Üniversite	1.	88	29.0
	2. Üniversitesi	103	34.0
	3. Üniversitesi	112	37.0
	Toplam	302	100
Üniversite Tercih Sırası	1.Tercih	68	22.4
	2.Tercih	51	16.8
	3.Tercih	40	13.2
	4-5. Tercih	42	13.9
	6-10. Tercih	49	16.2
	11. Tercih ve Üzeri	53	17.5
Toplam	302	100	

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler (Devamı)

Değişken	Özellik	f	%
Yıllık Okunan Kitap Sayısı	0 – Kitap	18	5.9
	1 – 3 Kitap	139	45.9
	4 – 7 Kitap	80	26.4
	8 – 11 Kitap	42	13.9
	12 ve Üzeri Kitap	24	7.9
	Toplam	302	100

Tablo 1. İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %79.2'si kadın, %28.8'i erkek, %77.2'si 3. Sınıfa devam ederken, %22.8'i 4. Sınıfa devam ettiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri incelendiğinde %83.2'si akademik lise mezunu iken, %6.6'sı meslek lisesi, %10.2'si özel ve diğer lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %29'u 1. Devlet üniversitesine giderkeni 2. Devlet üniversitesine gidenlerin oranı %34, 3. Devlet üniversitesine gidenlerin oranı %37 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümü kaçınıcı tercih olarak kazandıkları incelendiğinde, %22.4'ü 1. Tercih, %16.8'i 2. Tercih, %13.2'si 3. Tercih, %13.9'u 4-5. Tercih, %16.2'i 6-10. Tercih, %17.5'i 11. Tercih ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, hiç kitap okumayanların oranı %5.9, 1-3 kitap okuyanların oranı %45.9, 4-7 kitap okuyan %26.4, 8-11 kitap okuyan %13.9, 12 ve üzeri kitap okuyanların oranı %7.9 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma da 2016 yılında Burak Delican tarafından geliştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanım izni e posta yoluyla alınmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin kategori, gösterge ve tanımları belirlemek amacıyla ilgili literatür incelenmiş, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve ilgili literatür doğrultusunda ölçekte kullanılacak ifadelerin neler olabileceği belirlenmiştir. İlgili literatür doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimine yönelik belirlenen kategoriler, tanımlar, göstergeler ve bu inceleme doğrultusunda, ölçek hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır (Delican, 2016). Ölçeğin ilk 9 maddesi (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9) hazırlık çalışmalarlarıyla ilgilidir. Geriye kalan 10.-21. maddeler (U10, U11, U12, U13, U14, U15, U16, U17, U18, U19, U20, U21) uygulamayla ilgili, 21.-25. maddeler (D22, D23, D24, D25) ise değerlendirmeye ilgili maddelerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Oluşturulan uygulama ölçek formu Sınıf Öğretmenliği lisans programına kayıtlı 3. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına gönüllülük esası belirtilmiş, katılmak isteyen öğretmen adaylarına araştırma konusu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarına ölçek formları verilmiş, toplam 302 öğrenci formu doldurmuştur.

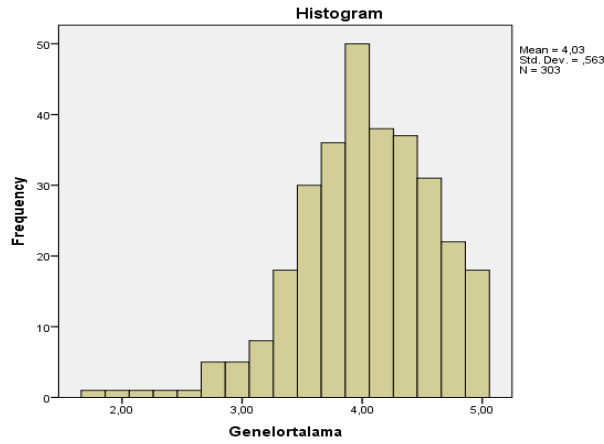
Verilerin analizi sürecinde öğretmen adaylarından elde edilen veriler SPSS 18.0 programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler üzerinde analize başlamadan önce uç (extreme), sapan (outlier), eksik (missing) veya hatalı değerler düzeltilmiştir. Kişisel verilerin frekans ve yüzdeleri belirlenerek tablolaştırılmış. Verilere Normallik testi uygulanmış. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş. Geçerlik güvenilirlik analizleri yapılarak, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinde” anlamlı farklılık oluşturup, oluşturmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyin bağımsız t testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve anlamlılık düzeylerine göre yorumlanmıştır. Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise, devam edilen üniversite, üniversite tercih sıraları ve yıllık okudukları kitap sayısı bakımından “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinde” anlamlı farklılık oluşturup, oluşturmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyin

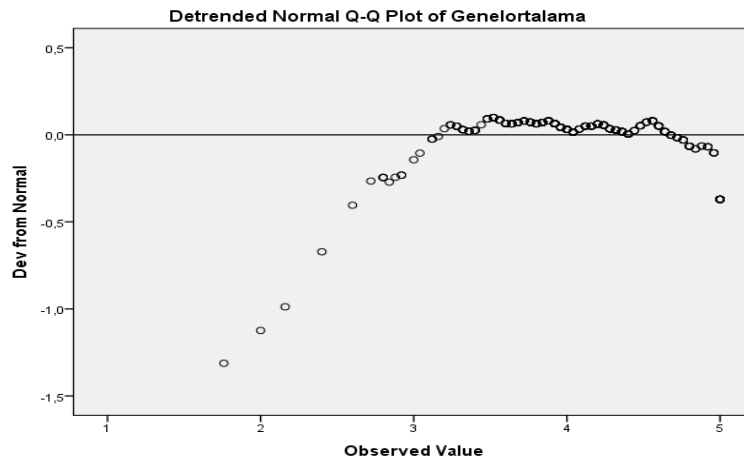
bağımsız ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak ve anlamlılık düzeylerine göre yorumlanmıştır.

Normal Dağılım

Bu araştırmada tarama modeli, anket tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tablolar, çizgi ve sütun grafikler oluşturulmuş ve t testi ve ANOVA testi gibi çeşitli istatistiksel testler kullanılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.



Şekil 1. Puanların dağılımına yönelik ayrıca histogram grafikleri



Şekil 2. Puanların dağılımına yönelik Normallik Dağılımı

Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik durumları ile ilgili olarak faktör analizlerine geçmeden önce ölçme yönteminin güvenilirliğini test edebilmek için literatürde Cronbach'ın Alfa testi olarak da bilinen test uygulanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir;

Tablo 2. İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0,900	25

Tablo 2 incelendiğinde toplamda 302 öğrenciye uygulanan ve 25 maddeden oluşan ilk okuma yazmaya yönelik öz yeterlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısının 0,900 (%90) olduğu görülmektedir. Bu düzey ölçme yönteminin güvenilirliğinin son derece yeterli olduğunu göstermektedir ve analizler için gereken uygunluğun sağlandığı söylenebilir. Madde toplam korelasyonları için yapılan analizlerde ifadelerle ilişkin madde korelasyonların 0,2 ila 0,73 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin maddelerinin kabul edilebilir seviyelerde oldukları ifade etmektedir.

Elde edilen boyutların güvenilirlik geçerliliklerinin test edilmesi için yapılan test sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 3. Alt Boyutlara İlişkin Güvenilirlik Geçerlilik

Boyut	Cronbach Alpha
Hazırlık	0.629
Uygulama	0.909
Değerlendirme	0.819
Tüm Anket	0.900

Doğrulayıcı Faktör Analizi

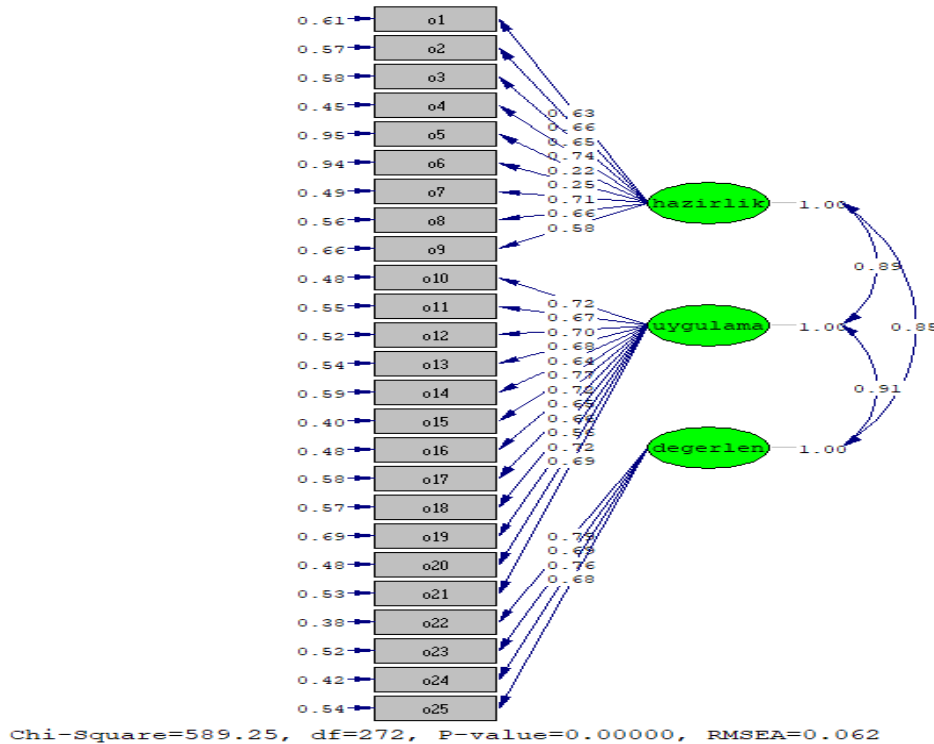
Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Testi Değerleri

Uyum Parametresi	Uyum Parametresi İstatistiği	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri
RMSEA	0.062	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
SRMR	0.046	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR \leq 0.05$
GFI	0.86	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	0.84	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	0.98	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	0.96	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

Endeksler değerlendirilirken $0.90 \leq CFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyum, $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ iyi uyum, $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ kabul edilebilir uyum, $0 \leq SRMR \leq 0.05$ iyi uyum, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ kabul edilebilir uyum, $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ iyi uyum, $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ kabul edilebilir uyum, $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ iyi uyum, $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ kabul edilebilir uyum, $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ iyi uyum kriterleri dikkate alınmıştır. Standardize edilmiş faktör yüklerini değerlendirirken ise değerlerin 0.30'a eşit veya 0.30'dan yüksek olması kriteri dikkate alınmıştır. Standartlaştırılmış faktör yüklerini gösteren DFA PATH diyagramı ise aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. CFA PATH Diyagramı

Bulgular

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerine” ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve lisans öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi sonuçlarına göre, $P < .05$ düzeyinde, incelenmiştir. Elde edilen t testi sonuçlarına göre $P < .05$ anlamlılık düzeyinde hazırlık, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 5. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma (t testi) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Hazırlık Ortalama	Kadın	240	4.0685	.58595	301	.271	.787
	Erkek	63	4.0459	.60879			
Uygulama Ortalama	Kadın	240	4.0090	.58938	301	.386	.700
	Erkek	63	3.9762	.64244			
Değerlendirme Ortalama	Kadın	240	4.0104	.66313	301	-1.096	.274
	Erkek	63	4.1111	.59191			
Genel Ortalama	Kadın	240	4.0307	.56156	301	.098	.922
	Erkek	63	4.0229	.57338			

Araştırmaya katılan 302 öğretmen adayının, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre $P < .05$ anlamlılık düzeyinde hazırlık, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin ilk okuma yazma öğretiminde yönelik öz yeterliklerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 6. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma (T testi) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Hazırlık Ortalama	3. Sınıf	234	4,0541	,60712	301	-,525	,600
	4. Sınıf	69	4,0966	,52977			
Uygulama Ortalama	3. Sınıf	234	3,9936	,62782	301	-,460	,646
	4. Sınıf	69	4,0314	,49633			
Değerlendirme Ortalama	3. Sınıf	234	4,0310	,67278	301	-,018	,985
	4. Sınıf	69	4,0326	,56704			
Genel Ortalama	3. Sınıf	234	4,0214	,58652	301	-,436	,663
	4. Sınıf	69	4,0551	,47804			

Araştırmaya katılan 302 öğretmen adayının İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin sınıf düzeylerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde; öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin, t testi sonuçlarına göre $P < .05$ anlamlılık düzeyinde hazırlık, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf düzeylerinin ilk okuma yazma öğretiminde yönelik öz yeterlikleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise, Devam Edilen Üniversite, Üniversite Tercih Sırası ve Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve lisans öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin mezun olunan lise, devam edilen üniversite, üniversite tercih sırası ve yıllık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA sonuçlarına göre, $P < .05$ düzeyinde incelenmiştir. Elde edilen ANOVA sonuçlarına göre $P < .05$ anlamlılık düzeyinde hazırlık, uygulama, değerlendirme ve genel toplamda mezun olunan lise, üniversite tercih sırasına göre anlamlı farklılığa rastlanmazken, devam edilen üniversite ve yıllık okunan kitap sayısı değişkeni yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 7. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin mezun oldukları liseye göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Hazırlık Ortalama	Gruplar Arası	.087	2	.044	.125	.883	-
	Gruplar İçi	104.975	300	.350			
	Toplam	105.063	302				
Uygulama Ortalama	Gruplar Arası	.189	2	.094	.261	.771	-
	Gruplar İçi	108.477	300	.362			
	Toplam	108.665	302				
Değerlendirme Ortalama	Gruplar Arası	.686	2	.343	.813	.444	-
	Gruplar İçi	126.641	300	.422			
	Toplam	127.327	302				
Genel Toplam	Gruplar Arası	.129	2	.064	.202	.817	-
	Gruplar İçi	95.625	300	.319			
	Toplam	95.754	302				

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F (3,261) =0,202; p>0,817). Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının İlk okuma yazma hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarının öğretimine yönelik öz yeterliklerinin mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lisenin ilk okuma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 8. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin üniversite tercih sıralarına göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Hazırlık Ortalama	Gruplar Arası	1.854	5	.371	1.067	.379	-
	Gruplar İçi	103.209	297	.348			
	Toplam	105.063	302				
Uygulama Ortalama	Gruplar Arası	.720	5	.144	.396	.851	-
	Gruplar İçi	107.945	297	.363			
	Toplam	108.665	302				
Değerlendirme Ortalama	Gruplar Arası	.522	5	.104	.245	.942	-
	Gruplar İçi	126.805	297	.427			
	Toplam	127.327	302				
Genel Toplam	Gruplar Arası	.407	5	.081	.253	.938	-
	Gruplar İçi	95.347	297	.321			
	Toplam	95.754	302				

Tablo 8 incelendiğinde Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin üniversite tercih sıralarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F (3,261) =0,253; p>0,938). Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarının öğretimine yönelik öz yeterliklerinin üniversite tercih sıralarının anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının üniversite tercih sıralarının ilk okuma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin devam ettikleri üniversite ve yıllık okudukları kitap sayısına ilişkin ANOVA sonuçları Hazırlık, Uygulama, Değerlendirmeyle ilgili maddeleri kapsayacak şekilde üç ayrı tabloda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9. Hazırlık aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin devam ettikleri üniversiteye göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
H2	Gruplar Arası	6.840	2	3.420	6.376	.002	1-3
	Gruplar İçi	160.929	300	.536			
	Toplam	167.769	302				
H3	Gruplar Arası	5.182	2	2.591	4.250	.015	1-2
	Gruplar İçi	182.917	300	.610			
	Toplam	188.099	302				
H4	Gruplar Arası	12.789	2	6.394	8.122	.000	1-2 1-3
	Gruplar İçi	236.182	300	.787			
	Toplam	248.970	302				
H6	Gruplar Arası	5.149	2	2.574	3.107	.046	1-2
	Gruplar İçi	248.620	300	.829			
	Toplam	253.769	302				
H8	Gruplar Arası	4.617	2	2.309	4.005	.019	1-2
	Gruplar İçi	172.927	300	.576			
	Toplam	177.545	302				
Hazırlık Ortalama	Gruplar Arası	3.447	2	1.723	3.781	.024	1-2
	Gruplar İçi	136.764	300	.456			
	Toplam	140.211	302				

Tablo 9 incelendiğinde, **H2** “Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme” yeterlikleri açısından 1. üniversiteye giden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 6,376$; $p = 0,002$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,31$) devam eden öğretmen adaylarının, 3. üniversiteye ($\bar{x} = 3,94$) devam eden öğretmen adaylarına göre “Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme” yeterliliklerinin daha üst düzey olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının **H3** “Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme” yeterlikleri incelendiğinde, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 4,250$; $p = 0,0$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,24$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x} = 3,91$) devam eden öğretmen adaylarına göre “Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme” yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının **H4** “Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme” yeterlikleri incelendiğinde, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ve 3. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 8,122$; $p = 0,000$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,30$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x} = 3,79$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x} = 3,94$) devam eden öğretmen adaylarına göre “Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme” yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının **H6** “Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme”, yeterlikleri incelendiğinde, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 4,107$; $p = 0,046$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,26$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x} = 3,93$) devam eden öğretmen adaylarına “Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme”, yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının **H8** “Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme” 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 4,005$; $p = 0,019$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,25$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x} = 3,94$) devam

öğretmen adaylarına göre “*Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme*” yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteler, hazırlık aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlilikleri [**H5** “*Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme*”, **H7** “*Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme*” ve **H9** “*Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme*”] bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteler, hazırlık aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerine etkisi genel anlamda incelendiğinde; anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-300)} = 3,781$; $p = 0,024$]. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye ($\bar{x} = 4,23$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x} = 3,96$) devam eden öğretmen adaylarının hazırlık aşamasında, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Uygulama aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin devam ettikleri üniversiteye göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlilik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
U10	Gruplar Arası	4.160	2	2.080	3.243	.040	1-2
	Gruplar İçi	192.441	300	.641			
	Toplam	196.601	302				
U11	Gruplar Arası	8.717	2	4.359	6.247	.002	1-2 1-3
	Gruplar İçi	209.329	300	.698			
	Toplam	218.046	302				
U12	Gruplar Arası	4.342	2	2.171	3.820	.023	1-2
	Gruplar İçi	170.496	300	.568			
	Toplam	174.838	302				
U13	Gruplar Arası	9.645	2	4.823	6.576	.002	1-2 1-3
	Gruplar İçi	220.025	300	.733			
	Toplam	229.670	302				
U14	Gruplar Arası	5.480	2	2.740	3.604	.028	1-2
	Gruplar İçi	228.130	300	.760			
	Toplam	233.611	302				
U15	Gruplar Arası	8.126	2	4.063	6.418	.002	1-2 1-3
	Gruplar İçi	189.921	300	.633			
	Toplam	198.046	302				
U16	Gruplar Arası	9.253	2	4.627	8.376	.000	1-2 1-3
	Gruplar İçi	165.704	300	.552			
	Toplam	174.957	302				
U17	Gruplar Arası	12.097	2	6.048	9.271	.000	1-2 1-3
	Gruplar İçi	195.712	300	.652			
	Toplam	207.809	302				
U18	Gruplar Arası	10.131	2	5.066	6.651	.001	1-2 1-3
	Gruplar İçi	228.470	300	.762			
	Toplam	238.601	302				
U20	Gruplar Arası	5.554	2	2.777	4.186	.016	1-2
	Gruplar İçi	199.046	300	.663			
	Toplam	204.601	302				
U21	Gruplar Arası	5.191	2	2.595	4.471	.012	1-2 1-3
	Gruplar İçi	174.123	300	.580			
	Toplam	179.314	302				
Uygulama Ortalama	Gruplar Arası	5.964	2	2.982	8.710	.000	1-2 1-3
	Gruplar İçi	102.701	300	.342			
	Toplam	108.665	302				

Araştırma kapsamında anket uygulanan 302 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisinin uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinde, devam ettikleri üniversiteden kaynaklanan anlamlı farklılığı gösteren Tablo 10 incelendiğinde;

U10 “*Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 3,243;p=.0,040$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.14$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,94$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “*Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme*” becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

U11 “*Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-300)}= 6,247;p=.0,002$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.32$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,98$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=3,92$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “*Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme*” becerilerinin daha üst düzey olduğu belirlenmiştir.

U12 “*Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 3,820;p=.0,023$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.20$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,91$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “*Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme*” becerilerinin daha üst düzey olduğu tespit edilmiştir.

U13 “*Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-300)}= 6,576;p=.0,002$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.24$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,81$) ve 3. üniversiteye devam edenlere oranla “*Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme*” becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

U14 “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 3,604;p=.0,028$]. Burada anlamlı farklılığın 2. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.01$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,68$) devam edenlere göre “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” becerilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

U15 “*Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme*” yeterlikleri incelendiğinde anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 6,418; p=.0,000$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{x}=4.31$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,91$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=3,99$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

U16 “*Öğrencilerin sesleri (harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme*” yeterlikleri incelendiğinde, anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 8,376; p=.0,000$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4.38$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,94$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=4,07$) devam edenlere oranla “*Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme*” becerilerinin daha üst olduğu söylenebilir.

U17 “*Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme*” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 9,271; p=.0,000$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4.38$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,93$) ve 3.

üniversiteye ($\bar{x}=3,94$) devam edenlere göre “Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme” becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

U18 “Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme” yeterlikleri incelendiğinde anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 6,651$; $p=.0,001$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4,32$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,88$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=3,96$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim) okumalarını sağlayabilme” becerilerinin daha üst düzey olduğu söylenebilir.

U20 “Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 4.186$; $p=.0,016$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4.14$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,80$) devam eden öğretmen adaylarına göre “Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme” becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

U21 “Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme” yeterlikleri incelendiğinde anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 4.471$; $p=.0,012$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4.41$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=4,13$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=4,12$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme” becerilerinin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10’da öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversitelere göre uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin genel ortalaması incelendiğinde; uygulama aşamasında sadece **U19** “Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme”, yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının devam ettikleri üniversiteye göre uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin genel ortalaması incelendiğinde, 1. üniversiteye devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. [$F_{(2-300)}= 8,710$; $p=.0,000$]. 1. üniversiteye ($\bar{x}=4,21$) devam eden öğretmen adaylarının, 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,87$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=3,96$) devam eden öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Değerlendirme aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin devam ettikleri üniversiteye göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
D22	Gruplar Arası	5.780	2	2.890	4.983	.007	1-2 1-3
	Gruplar İçi	174.008	300	.580			
	Toplam	179.789	302				
Değerlendirme Ortalama	Gruplar Arası	1.935	2	.968	2.315	.101	
	Gruplar İçi	125.392	300	.418			
	Toplam	127.327	302				
Genel Toplam	Gruplar Arası	4.069	2	2.035	6.457	.002	1-2 1-3
	Gruplar İçi	94.537	300	.315			
	Toplam	98.606	302				

Tablo 11 incelendiğinde, **D22** “Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme” yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}=$

4,890; $p=0,007$]. Burada anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam eden öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4,24$), 3. üniversiteye ($\bar{x}=3,91$) devam eden öğretmen adaylarına oranla “Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme” becerilerinin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11’de öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteye ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin genel ortalaması incelendiğinde; öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteye göre, [D23 “Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme”, D24 “Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme” ve D25 “Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme”] yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının devam ettikleri üniversitelerin değerlendirme boyutuna ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlilikleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-300)}= 2,315$; $p=0,101$].

Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversitelerin, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerine etkisi genel anlamda incelendiğinde; anlamlı farklılığın 1. üniversiteye devam edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-300)}= 3,457$; $p=0,002$]. Bir başka ifadeyle, 1. üniversiteye devam edenlerin ($\bar{x}=4,21$), 2. üniversiteye ($\bar{x}=3,92$) ve 3. üniversiteye ($\bar{x}=4,02$) devam eden öğretmen adaylarına oranla daha yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Hazırlık aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
H1	Gruplar Arası	5.614	4	1.404	2.486	.044	2-5
	Gruplar İçi	168.267	298	.565			
	Toplam	173.881	302				
H2	Gruplar Arası	11.936	4	2.984	5.706	.000	1-5 2-5 3-5
	Gruplar İçi	155.833	298	.523			
	Toplam	167.769	302				
H3	Gruplar Arası	6.218	4	1.554	2.547	.040	1-5
	Gruplar İçi	181.881	298	.610			
	Toplam	188.099	302				
H5	Gruplar Arası	5.513	4	1.378	2.049	.088	2-5
	Gruplar İçi	200.474	298	.673			
	Toplam	205.987	302				
Hazırlık Ortalama	Gruplar Arası	2.988	4	.747	1.622	.168	
	Gruplar İçi	137.222	298	.460			
	Toplam	140.211	302				

Araştırma kapsamında anket uygulanan 302 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisinin hazırlık aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliliklerinde, yıllık okudukları kitap sayısından kaynaklanan anlamlı farklılığı gösteren Tablo 12 incelendiğinde; **H1** “Çocukları okuma yazmayı öğrenmek için güdüleyebilme” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 2,486$; $p=0,44$]. Burada anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x}=4,42$) okuyan öğrencilerin, 1 Yılda (1-2 Kitap) ($\bar{x}=3,91$)] okuyan öğretmen adayları çocukları okuma yazmayı öğrenmek için daha iyi güdüleyebildikleri belirlenmiştir.

H2 “Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 5,706$; $p = 0,000$]. Bir başka ifadeyle 1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x} = 4.67$) okuyan öğretmen adaylarının, [1 Yılda (Sıfır Kitap) ($\bar{x} = 3.83$), (1-2 Kitap) ($\bar{x} = 3.99$), (4-7 Kitap) ($\bar{x} = 4.04$)] okuyan öğretmen adaylarına göre “Çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar düzenleyebilme” yeterliliklerinin daha üst düzey olduğu belirlenmiştir.

H3 “Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 2,547$; $p = 0,040$]. Bir başka ifadeyle 1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x} = 4.46$) okuyan öğretmen adaylarının, [1 Yılda (Sıfır Kitap) ($\bar{x} = 3.78$)] okuyan öğretmen adaylarına “Çocukların küçük kas becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleyebilme” yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

H5 “Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken öğrencilerin ön bilgilerine uygun çalışmalar hazırlayabilme” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)} = 2,049$; $p = 0,88$]. Burada anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x} = 4.46$)] okuyan öğrencilerin, 1 Yılda (1-2 Kitap) ($\bar{x} = 3.94$)] okuyan öğretmen adayları çocukları okuma yazmayı öğrenmek için daha iyi güdüleyebildikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayıları hazırlık aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri Tablo 12 incelendiğinde; **H4** “Öğrencilere uygun bilek duruşunu öğretebilme”, **H6** “Öğrencilere uygun kalem tutuşunu öğretebilme”, **H7** “Öğrencilere okuma yazma çalışmalarında kâğıt ile göz arasında uygun mesafe bırakmalarını öğretebilme”, **H8** “Dinleme etkinlikleri düzenleyerek çocukların sözel dil gelişimlerini destekleyebilme” ve **H9** “Okuma öğretiminde kullanmak için kazanımlara uygun materyaller hazırlayabilme” yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayılarının, hazırlık aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerine etkisi genel anlamda incelendiğinde; anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle hazırlık aşamasında [1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x} = 4.41$)] okuyan öğretmen adaylarının, 1 Yılda (1-2 Kitap) ($\bar{x} = 4.05$)] okuyan öğretmen adaylarına oranla ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Uygulama aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
U14	Gruplar Arası	7.445	4	1.861	2.453	.046	2-5 3-5
	Gruplar İçi	226.165	298	.759			
	Toplam	233.611	302				
U15	Gruplar Arası	7.114	4	1.779	2.776	.027	2-5
	Gruplar İçi	190.932	298	.641			
	Toplam	198.046	302				
U18	Gruplar Arası	9.377	4	2.344	3.048	.017	1-5
	Gruplar İçi	229.223	298	.769			
	Toplam	238.601	302				
Uygulama Ortalama	Gruplar Arası	2.420	4	.605	1.697	.151	-
	Gruplar İçi	106.245	298	.357			
	Toplam	108.665	302				

Araştırma kapsamında anket uygulanan 302 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisinin uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinde, yıllık okudukları kitap sayısından kaynaklanan anlamlı farklılığı gösteren Tablo 13 incelendiğinde; **U14** “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 2,453$; $p=.0,46$]. Burada anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x}=4.38$) okuyan öğrencilerin, 1 Yılda (1-2 Kitap) ($\bar{x}=3.81$), (4-7 Kitap) ($\bar{x}=3.79$)] okuyan öğretmen adaylarının “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

U15 “*Öğrencilerin cümlelerden metinlere ulaşabilmelerini sağlayabilme*” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın çok kitap okuyan öğretmen adaylarının lehinde olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 2,776$; $p=.0,027$]. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (1-2 Kitap) ($\bar{x}=3.94$) okuyan öğretmen adaylarının, 1 yılda (12 + Kitap) ($\bar{x}=4.50$)] okuyan öğretmen adaylarına göre “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” yeterliliklerinin daha alt düzey olduğu belirlenmiştir.

U18 “*Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanabilme*” yeterlikleri incelendiğinde yine anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 3,048$; $p=.0,017$]. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (12 + Kitap) ($\bar{x}=4.38$) okuyan öğretmen adaylarının, 1 Yılda (Sıfır Kitap) ($\bar{x}=3.56$)] okuyan öğretmen adaylarına “*Öğrencilerin prozodik (tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm) okumalarını sağlayabilme*” yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 13’de öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayıları uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin genel ortalaması incelendiğinde; öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı, **U10** “*Öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme*”, **U11** “*Öğrencilere uygun kâğıt pozisyonunu öğretebilme*”, **U12** “*Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için çalışmalar düzenleyebilme*”, **U13** “*Öğrencilere harflerin alt ve üst uzantılarını öğretebilme*”, **U16** “*Öğrencilerin sesleri(harfleri, kelimeleri) doğru okuyabilmelerini sağlayabilme*”, **U17** “*Görsellerden hareketle metin yazmanlarını sağlayabilme*”, **U19** “*Öğrencilere bitişik eğik yazının harf şekillerini öğretebilme*”, **U20** “*Okuma yazma öğretimi sürecinde çocukların ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirebilmelerini sağlayabilme*”, **U21** “*Okuma yazma öğretiminde işitsel araçları (dinleme metinleri vb.) kullanabilme*” yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin genel ortalaması incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Değerlendirme aşamasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre farklılaşma (ANOVA) durumu

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
D25	Gruplar Arası	7.800	4	1.950	2.705	.031	2-5 3-5
	Gruplar İçi	214.801	298	.721			
	Toplam	222.601	302				
Değerlendirme Ortalama	Gruplar Arası	2.289	4	.572	1.364	.246	-
	Gruplar İçi	125.038	298	.420			
	Toplam	127.327	302				
Genel Toplam	Gruplar Arası	2.486	4	.621	1.927	.106	
	Gruplar İçi	96.120	298	.323			
	Toplam	98.606	302				

Araştırma kapsamında anket uygulanan 302 sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinde, yıllık okudukları kitap sayısından kaynaklanan anlamlı farklılığı gösteren Tablo 14 incelendiğinde; **D25** “*Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için çocukların gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları oluşturabilme*” yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-300)}= 2,705$; $p=.0,31$]. Burada anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle

[1 Yılda (1-2 Kitap) (\bar{x} =3.87) okuyan öğretmen adaylarından, 1 Yılda (12 + Kitap) (\bar{x} =4.46)] okuyan okuyan öğretmen adaylarının yeterliliklerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14'te öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayıları değerlendirme aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin genel ortalaması incelendiğinde; öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı, **D22** "Okuma yazma becerilerini değerlendirdikten sonra sonuçlara göre çalışmalar düzenleyebilme", **D23** "Okuma yazma öğretimi sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme", **D24** "Öğrencilerin yazma hatalarını gidermek için çalışmalar düzenleyebilme" yeterlilikleri bakımından anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme aşamasına ilişkin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin genel ortalaması incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayılarının, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerine etkisi genel anlamda incelendiğinde; anlamlı farklılığın az kitap okuyan öğretmen adaylarının aleyhine olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-300)} = 2,264$; $p = .0,062$]. Bir başka ifadeyle [1 Yılda (12 + Kitap) (\bar{x} =4.28)] okuyan öğretmen adaylarının, 1 Yılda (1-2 Kitap) (\bar{x} = 3.98)] okuyan öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin genel ortalamada daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach

Faktörler ve Maddeler	\bar{x}	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Katsayısı
H1	3.98	.759	.576	.895
H2	4.09	.745	.567	.895
H3	4.08	.789	.556	.895
H4	3.99	.908	.677	.892
H5	4.14	2.441	.189	.921
H6	4.22	2.469	.221	.920
H7	4.10	.814	.659	.893
H8	4.07	.767	.640	.894
H9	4.18	.824	.534	.895
U10	3.96	.807	.675	.893
U11	4.06	.850	.632	.894
U12	4.02	.761	.635	.894
U13	3.97	.872	.630	.893
U14	3.85	.880	.598	.894
U15	4.06	.810	.700	.893
U16	4.12	.761	.676	.893
U17	4.06	.830	.589	.894
U18	4.04	.889	.584	.894
U19	3.72	1.087	.521	.895
U20	3.96	.823	.686	.893
U21	4.20	.771	.641	.894
D22	4.03	.772	.708	.893
D23	4.06	.826	.603	.894
D24	4.08	.768	.678	.893
D25	3.96	.859	.610	.894

Tablo 15'de ifade edilen madde analizi sonuçları incelendiğinde madde-toplam test korelasyonlarının Hazırlık faktöründe $r = .64$ ile $r = .68$; Uygulama faktöründe $r = .56$ ile $r = .63$; Değerlendirme faktöründe $r = .49$ ile $r = .66$ değerleri arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, $.20 < r < .30$

arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda analiz edilebileceği veya düzeltilmesi gerektiği ve .20'den daha düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk & Arakadaşları, 2012). Tablo 15'de ifade edilen maddelerin madde-toplam test korelasyonlarının .30'dan daha yüksek değerde olduğu görülmektedir. Bu değer ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan Hazırlık, Uygulama ve Değerlendirme faktörlerine yönelik C_{ra} güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise faktörlerin sırasıyla .89; .89; .78 değerlerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait C_{ra} katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Psikolojik bir analizler için hesaplanan güvenilirlik katsayısını .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk & Arakadaşları, 2012). Bu anlamda ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Madde analizi kapsamında başvuru bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istenilen yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayır ettiğini gösterir (Büyüköztürk & Arakadaşları, 2012).

Tablo 15'de alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi sonuçları verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri” cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin t testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri” öğrencilerin yaşı, mezun oldukları lise, üniversite tercih sıraları ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmazken, devam ettikleri üniversite ve yıllık okudukları kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının devam ettikleri üniversite değişkenine göre hazırlık aşamasında (**H2, H3, H4, H6, H8**) uygulamaya aşamasında (**U10, U11, U12, U13, U14, U15, U16, U17, U18, U20, U21**) değerlendirme aşamasında (**D22**) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buradaki anlamlı farklılığın 1. Üniversiteye devam eden öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteye göre ölçeğin hazırlık, uygulama boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel anlamda da anlamlı farklılık 1. Üniversiteye devam eden öğretmen adayları lehine bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı bakımından hazırlık aşamasında (**H1, H2, H3**) uygulamaya aşamasında (**U14, U15, U18**) değerlendirme aşamasında (**D25**) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin maddeler bazında anlamlı farklılık bulunurken, hazırlık, uygulama ve değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buradaki anlamlı farklılığın çok kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinde, cinsiyet yönünden anlamlı farklılık tespit edilmemişken, Öztürk ve Ertem'in (2017) sınıf öğretmenlerine yönelik yapmış oldukları araştırmada kadın öğretmenler lehine, Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yapmış oldukları araştırmada ise erkek öğretmenler lehine öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öztürk ve Ertem'in (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri çok yüksek bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri pozitif anlamda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken, Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin yapmış oldukları araştırma sonucunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra da ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini cinsiyetin ötesinde etkileyen farklı değişkenler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul, bölge, okul yönetimi, sınıf mevcudu, eğitim ortamı vb. birçok etken öğretmenin öz yeterlik inançlarını etkileyebilir.

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinde, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, devam edilen üniversiteler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yapmış oldukları araştırmada benzer bir sonuç bulunmuş ve mesleki kıdeme göre öğretmen öz yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmazken, Öztürk ve Ertem'in (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda mesleki kıdem artıkça, öz yeterlik inançlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük, Altun ve Paliç (2013)'in yaptığı sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi çalışmasında, fen öğretimi öz yeterlik inançları mesleki kıdeme göre farklılaşmakla birlikte, Korkut ve Babaoğlu'nun araştırma sonucunun aksine mesleki kıdem artıkça fen öğretimi öz yeterlik inanç ortalama puanları düştüğünü belirtmektedir.

Öztürk ve Ertem'in (2017) araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf deneyimi sayıları artıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançları da artmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre 1-4 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç puanlarının diğer mesleki kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu, mesleki kıdem artıkça sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inancının, 1-4 yıl arasındaki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre, arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Ertem'in yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 1. Sınıf okutma tecrübeleri ve mesleki kıdemleri artıkça, ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin artması çok olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesinde en kuvvetli faktör doğrudan yaşantılardır. Bireyin geçmiş yaşamından elde ettiği başarı deneyimleri, aynı alan üzerindeki başarı beklentisini etkileyerek öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir (Sakız, 2013). Bu nedenle sınıf öğretmeni adayları "ilk okuma yazma öğretim" dersini almış ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik kazanmış olmalarına rağmen, bu öz yeterliklerini doğrudan yaşam tecrübesine dönüştüremedikleri ve 1. sınıflara ilk okuma yazma öğretimini tecrübesine sahip olamadıklarından dolayı, sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmaması normal karşılanabilir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, mesleğe başladıktan sonra ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini, mesleki kıdemleri ve 1. sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretim tecrübeleri, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinde benzer yönde değişim gözlenebilir.

Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri" cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin t testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri" öğrencilerin yaşı, mezun oldukları lise, üniversite tercih sıraları ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmazken, devam ettikleri üniversite ve yıllık okudukları kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının devam ettikleri üniversite değişkenine göre hazırlık aşamasında (H2, H3, H4, H6, H8) uygulamaya aşamasında (U10, U11, U12, U13, U14, U15, U16, U17, U18, U20, U21) değerlendirme aşamasında (D22) maddelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradaki anlamlı farklılığın 1. Üniversiteye devam eden öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteye göre ölçeğin hazırlık, uygulama boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise, devam edilen üniversite ve üniversite tercih sıralarına ilişkin değişkenler bakımından ANOVA Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buradaki anlamlı farklılığın çok kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı bakımından hazırlık aşamasında H1, H2, H3, uygulamaya aşamasında U14, U15, U18, değerlendirme aşamasında D25 maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sınıf öğretmeni adaylarının "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri" yeniden gözden geçirilmeli.

- Sınıf öğretmeni adaylarına İlk Okuma Yazma Öğretim Dersinin temel amaçları çerçevesinde “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri” ilk hafta öğretilmeli.
- Lisans düzeyinde İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersinin içeriği gözden geçirilmeli. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklere ilişkin bilgi aktarımından sonar, uygulama boyutuna önem verilmeli.
- Sınıf öğretmeni adaylarının “ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri”ni güçlendirmek için, ön koşul ders olarak “Yazı teknikleri” verilmeli. Bu ders kapsamında dik temel ve bitişik harflerin formata uygun yazımı öğretilmeli.
- Bu araştırma her yıl lisans düzeyinde İlk Okuma Yazma Öğretim Dersini yürütmekte olan Öğretim Üyeleri tarafından ön test ve son test niteliğinde öğrencilere test uygulanmalı.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. H. Freeman New York, NY.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk OkumaYazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- MEB. (1999). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/write> (14.02.2020).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

