Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2026). İlk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(3), 595-616. https://doi.org/10.16916/aded.1967167

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 09.06.2026 Kabul/Accepted: 29.06.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Ergün YURTBAKAN[*]
Salih AKYILDIZ[**]

Öz

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmenin yanında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemektir. Bu amaçla çalışmada tarama modeli benimsenmiştir. İki farklı gruptan toplanan verilerin birinci grubunu Yozgat ve Uşak illerinde çalışmakta olan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yolu ile seçilen 588, ikinci grubunu Trabzon ilinde çalışmakta olan ve küme örneklemesi yolu ile seçilen 518 sınıf öğretmeni oluşturulmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasında araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 29 maddelik ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. İkinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin (birinci sınıf okutma sıklığı ve ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma) ilk okuma yazma öğretme öz yeterliğine etkisini belirlemeye yönelik parametrik testlerden bağımsız t testi ve tek yönlü Anova analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerini anlamlı düzeyde olumlu fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme deneyimleri ile öz yeterlik algıları arasında alt boyutlar bazında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bağımsız okuma ve yazma boyutunda; üç ve daha fazla kez bu eğitimi vermiş olan öğretmenlerin öz yeterlikleri, süreci yalnızca bir kez deneyimleyen meslektaşlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunda; dört, beş ve daha fazla kez deneyimli öğretmenlerin, bir kez öğretenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Motivasyon/özgüven sağlama boyutunda; beş ve daha fazla kez deneyimi olan öğretmenlerin, bir ve üç kez öğretmiş olanlara göre anlamlı düzeyde daha öz yeterli oldukları görülmüştür. Son olarak ilk okuma ve yazmaya hazırlık boyutunda da beş ve daha fazla kez deneyimli öğretmenlerin, bir kez deneyimleyenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek öz yeterlik gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma ve yazma, öz yeterlik, sınıf öğretmenleri

The Development of a Scale for Self-Efficacy Teaching First Reading and Writing and an Examination of Primary School Teachers' Self-Efficacy in Teaching First Reading and Writing

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to assess primary school teachers' self-efficacy in teaching first reading and writing, as well as to determine how their self-efficacy varies according to demographic characteristics. To this end, a survey design was adopted for the study. The data collected from two different groups consisted of 588 primary school teachers

[*] Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Uşak, ergun.yurtbakan@usak.edu.tr
[**] Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, sakyildiz61@trabzon.edu.tr

working in the provinces of Yozgat and Uşak, selected through convenience sampling, and 518 primary school teachers working in the province of Trabzon, selected through cluster sampling. In the first phase of the study, a 29-item self-efficacy scale for teaching first reading and writing was developed by the researchers following validity and reliability studies. In the second phase, independent t-tests and one-way Anova analyses were conducted to determine the effect of primary school teachers' demographic characteristics (frequency of teaching first grade and participation in in-service training related to teaching first reading and writing) on their self-efficacy in teaching first reading and writing. The results of the analyses revealed that in-service training on early literacy instruction for primary school teachers had a significant positive effect on their self-efficacy in teaching first reading and writing. In addition, the research findings indicated that there were significant differences, based on subdimensions, between primary school teachers' experiences in teaching first reading and writing and their perceptions of self-efficacy. In the dimension of "independent reading and writing", the self-efficacy of teachers who had provided this instruction three or more times was found to be significantly higher than that of their colleagues who had only done so once. In the "initiation and progression in first reading and writing" dimension, it was determined that teachers with four, five, or more teaching experiences possessed higher self-efficacy than those who had taught only once. In the "motivation/self-confidence" dimension, teachers with five or more teaching experiences were found to be significantly more self-efficacious than those who had taught one or three times. Finally, in the dimension of preparation for reading and writing, it was found that teachers with five or more teaching experiences demonstrated significantly higher self-efficacy compared to those with only one teaching experience.

Keywords: First reading and writing, self-efficacy, primary school teachers

Giriş

İlk okuma ve yazma (İOY) eğitimine hazırlık çalışmaları ile başlanılmaktadır. Hazırlık çalışmalarında öğrencilere "dinleme eğitimi, doğru nefes alıp verme çalışmaları, sonra parmak, el, kol kaslarını geliştirme; kalem tutma, boyama ve çizgi, el-göz koordinasyonu" çalışmaları yapılmaktadır. Hazırlık aşamasının ardından ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına geçilmektedir. İlk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında "ses öğretimi, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden sözcük ve sözcüklerden cümle oluşturma" çalışmaları yapılmasının ardından metin okutulmaktadır. İOY eğitiminin son aşamasında ise öğrencilere bağımsız okuma ve yazma çalışmaları yaptırılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). İOY eğitimi ile öğrencilerin seviyelerine uygun hızda anlayarak okuyabilmeleri, dinlediği ya da okuduğu metinleri anlamlandırabilmeleri, hislerini, hayallerini ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmeleri, iletişim becerilerini güçlendirebilmeleri, Türkçeyi öğrenip kullanmaktan haz duymaları amaçlanmaktadır (Çelenk, 2005). Bu sayede öğrencinin güçlü yanlarını ortaya çıkararak sosyal ve akademik başarıları geliştirilebilmektedir. Bu nedenle İOY eğitiminin sadece öğrenciye okuma ve yazma becerisini kazandırmak olarak algılanmaması; akıcı okuması, okurken keyif alması ve işlevsel yazma becerisi kazandırmak olarak algılanması gerekmektedir (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Tok vd., 2008). Bu kapsamda eğitim yöneticileri İOY öğretimi programını öğrencilerin özelliklerine dikkat ederek hazırladıkları, İOY ile ilgili hazırlanan teknolojik içeriklerin ve eğitim araçlarının müfredatla uyumuna dikkat ettikleri görülmektedir (Gönülal ve Aslan, 2023; Uslu ve Özgün, 2023). Ancak sınıf öğretmenlerinin aynı duyarlılığı göstermediği, İOY eğitiminin amaç ve öneminden uzak bir anlayışla öğrencileri bir an önce okuma ve yazmaya geçirme çabası içinde oldukları görülmektedir (Yurtbakan, 2023). Bunun nedeni ise ailelerin çocuklarının ilk okuma ve yazmaya geçiş sürecinde aceleci davranmaları (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Başar ve Tanış-Gündüz, 2020), öğretmenleri diğer okullardaki öğretmenler ve kendi okullarındaki zümreleriyle karşılaştırmaları, öğrencilere yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda müdahalelerde bulunmalarıdır (Başar ve Tanış-Gündüz, 2020). Öğrencilerin aileleri, sınıf öğretmenlerine müdahale etme davranışları sergilemelerinin yanında okul çağına gelmemiş çocuklarını okula kaydettirmeleri, çocuklarına destek olmamaları ve İOY öğretimi konusundaki bilgisizlikleri nedeniyle harfleri yanlış öğretmeleri gibi olumsuz tavırları da çocuklarının istenilen düzeyde İOY becerilerini kazanamamaları ile sonuçlanmaktadır (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Ekiz ve Bakkaloğlu, 2019; Sağırlı ve Atik, 2022).

İOY öğretimi sürecini sadece velilerin tavırları etkilememektedir. İOY sürecinin sağlıklı ilerlemesini yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, eğitim sisteminin, yardımcı kaynakların, okulun fiziki şartlarının ve öğrencilerin özelliklerinin de etkilediği görülmektedir. Erbasan ve Erbasan'ın (2020) konu ile ilgili olarak çalışmasına dâhil ettiği sınıf öğretmenlerinin İOY öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının yeterli nitelikte olmadığını, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ise süreçte zorlandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sağırlı ve Atik, (2022) de öğrencilerin okula erken başlamalarının ve tüm öğrencilerin okul öncesi eğitim almamalarının yanında sınıfların kalabalıklığının, velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersizliğinin, öğrencilerin devamsızlık yapmalarının ve bilişsel olarak hazır olmamalarının İOY sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Hatta İOY öğretiminde kullanılan tümevarım yönteminin öğrencilerin anlamasını güçleştirdiğini, öğretmenin fazla enerji ve zaman harcamak zorunda kaldığını, öğrencilerin açık heceye ulaşabilmelerini ve heceleri birleştirmelerini zorlaştırmasının süreci olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Uğurgöçmez ve Ünal (2021) ise İOY öğretiminde öğrencilerin okunuşu benzeyen n-l, d-t ve b-p harfleri ile yazılışı benzeyen b-d, m-n ve b-p harflerini karıştırdıkları, dikte yaparken noktalama, büyük harf ve kelimelerin yazımında hata yaptıklarını ve metinleri şiir gibi yazdıklarını gözlemlemiştir. Hatta öğretmenlerin öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenememeleri, okullarda ilk okuma ve yazmaya yönelik yeterli materyallerin olmaması, öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olması, kalemi yanlış tutması, harfleri birleştirme mantığını kavrayamaması da İOY öğretimini zorlaştırmaktadır (Anras, 2020; Başar, Cihangir-Doğan ve Üstündağ-Şener, 2020).

İOY öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlarla başa çıkma görevi sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin İOY öğretimi konusundaki yeterlilikleri süreci iyi yönetme konusunda etkili olabilir. Çünkü eğitim sistemlerinde öğrenciden beklenilen davranışı, öğrencinin yerine getirebilmesi için öğretmenin plan yapma, düzenleme ve etkinlik hazırlama gibi konularda öz yeterliliğinin olması gerekmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Eğer bireylerin öz yeterliği yüksek olursa kendi akademik yeteneklerine güvenir ve aktif olarak sürece katılma eğilimi gösterir (Bandura, 1997). Hatta bireylerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkmak için uğraşma eğilimini, çaba harcama durumunu ve çabayı ne kadar sürdüreceğini belirlemede öz yeterlik önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Bu nedenle sınıf öğretmenleri, öğrencilerine İOY öğretirken İOY eğitimine hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ile bağımsız okuma ve yazma basamaklarında karşılaştığı birtakım güçlüklerle öz yeterlikleri sayesinde mücadele edebilirler. Öğrencilerine faydalı olmak adına sahip oldukları tecrübelerini, pedagojik ve alan bilgilerini öz yeterliklerinin verdiği özgüvenle İOY öğretme sürecine yansıtabilirler. Yapılan çalışmalarda da İOY öğretimi konusunda özyeterliği yüksek sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek dersleri planlama, süreçte farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin keyifle öğrenmelerine katkı sağlama, öğretimi materyallerle destekleme, İOY sürecinde güven eksikliği yaşayan öğrencileri cesaretlendirme, öğrencilere yapıcı dönütler verme ve aileler ile sağlıklı iletişim kurarak velilerin desteğini alma davranışları sergiledikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin İOY öğretimi öz yeterliklerinin yapılan birçok çalışmada yüksek olduğu belirlenmiştir (Gönülal ve Aslan, 2023; İflazoğlu-Saban ve Akın, 2020; Kabaş ve Yıldız, 2020). Öz yeterliği yüksek sınıf öğretmenlerinin İOY öğretiminde çocukların dikkatini çekmek için EBA ve eğitim portalları; web 2.0 araçları, müzikle öğretim, eğitsel oyun yöntemi kullanarak öğrenciyi sürece aktif kattığı, veli bilgilendirme programı uygulayarak öğrencilerin okuma ve yazmaya geçme sürecini hızlandırdığı, başarısızlık hissinden kurtararak olumlu benlik kazandırdığı ve okuma tutumlarını geliştirdiği görülmektedir (Altunkaynak ve Çağımlar, 2020; Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Çaydere-Öztosun ve Bulut-Alır, 2017; Dal ve Cenk, 2023; Kesik ve Baş, 2021; Kılıç ve Geçit, 2022).

Alan yazında, İOY öğretimi öz yeterliğine yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Eleştirel bir bakış açısıyla ölçme aracı geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde, mevcut ölçek çalışmalarının büyük çoğunluğunun odağı, hizmet içi sınıf öğretmenleri yerine sınıf öğretmeni adayları olmuştur (Aslan, 2024; Bay, 2022; Delican, 2016; Özdemir, 2015). Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen ölçekler, uygulama öncesi teorik bilgi ve inançları ölçmeye odaklanırken, fiilen görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı pratik ve güncel öz yeterlik alanlarını (örneğin MEB'in yeni programlarına uyum) yansıtmakta yetersiz kalabilmektedir. Örneğin, Delican'ın (2016) çalışması

hazırlık, uygulama ve değerlendirme gibi pedagojik süreçlere odaklanmakla birlikte, İOY öğretiminin tüm karmaşık boyutlarını (örneğin motivasyon ve özgüven sağlama gibi duyuşsal alanları) kapsamada eksik kalabilir. Benzer şekilde Özdemir'in (2015) çalışmasındaki ölçeğin tek boyuttan oluşması, öz yeterlik gibi çok boyutlu ve karmaşık bir yapının farklı alt bileşenlerini ayrı ayrı analiz etme imkânını kısıtlamaktadır. Öz yeterliğin tek bir genel skorla ifade edilmesi, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini özellikle tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Sınıf öğretmenlerine yönelik yürütülen az sayıdaki çalışmalardan olan Ekici-Calın'ın (2019) çalışmasında ise bir anket geliştirildiği, bu ölçme aracının geliştirilmesinde izlenen zorunlu geçerlik ve güvenirlik prosedürlerinin (faktör analizi, cronbach alpha vb.) uygulanmamasının, bu aracın psikometrik açıdan standart bir ölçek olarak kullanımını soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu çalışma, mevcut metodolojik ve kapsam eksikliğini gidermek ve sınıf öğretmenlerinin İOY öğretme öz yeterliğini dört farklı ve spesifik boyutta (bağımsız okuma ve yazma, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, motivasyon/özgüven sağlama, ilk okuma ve yazmaya hazırlık) ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ölçek maddeleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nın İOY öğretim aşamalarına uygunluk ve güncellik sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Ölçek sayesinde ise sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma sürecinden keyif alan öğrenciler yetiştirme konusunda ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınabilmesi sağlanacaktır. Bu önemle çalışmada, sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre İOY öğretme öz yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada alttaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ölçeği açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ölçeği güvenirlik sonuçları ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu, olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019). Tarama araştırmaları, bir evrende yer alan eğilim, tutum veya görüşlerin, bu evrenden seçilen bir örneklem aracılığıyla nicel olarak tanımlanmasını mümkün kılar (Creswell, 2013). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY'lerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirildikten sonra, bu öz yeterliklerin cinsiyet, öğretmenlik kıdemi, birinci sınıf okutma sıklığı, öğretmenlik kariyeri ve İOY öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma gibi değişkenler üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem / Araştırma Grubu

Araştırmada, farklı illerde görev yapan öğretmenlerden oluşan iki ayrı örneklem kullanılmıştır. Birinci örneklem, 2024-2025 öğretim yılı itibariyle Yozgat ve Uşak il merkezlerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu illerdeki ilkokullardan toplanan verilerle oluşturulan 588 sınıf öğretmeni, araştırmanın birinci örneklemini oluşturmuştur. Bu örneklem grubuna Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. İkinci örneklem ise Trabzon ilindeki ilkokullardan rastgele seçilen gruplar üzerinden, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. "Küme örnekleme yöntemi, evrende doğal ya da yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde benzer özellikler taşıyan grupların bulunduğu durumlarda kullanılır" (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu yöntemde, elemanlar değil, gruplar rastgele seçilir (Altunışık vd., 2010). Trabzon il ve ilçe merkezlerindeki ilkokullar, birer küme olarak kabul edilmiş ve bu okullardan rastgele bir şekilde belirli sayıda okul seçilmiştir. İkinci örneklem grubu 518 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu grup üzerine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin örneklem gruplarına göre dağılımı ise Tablo 1'de gösterilmektedir.

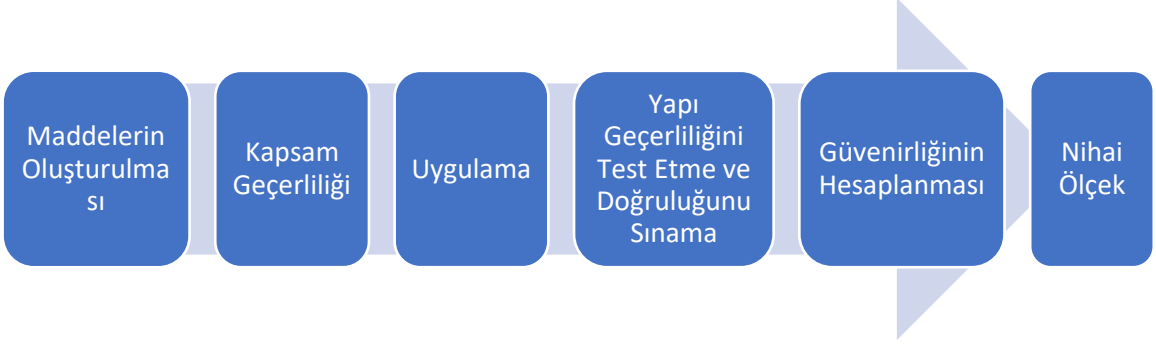
Tablo 1
Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	AFA Yapılan Grup		DFA Yapılan Grup	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	298	50.7	318	61.4
	Erkek	290	49.3	200	38.6
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	67	11.4	31	6.0
	6-10 yıl	120	20.4	39	7.5
	11-15 yıl	148	25.2	46	8.9
	16-20 yıl	92	15.6	108	20.8
	21-25 yıl	73	12.4	75	14.5
	26-30 yıl	51	8.7	137	26.4
	31 yıl ve üstü	37	6.3	82	15.8
Birinci Sınıf Okutma Sıklığı	Bir kez	92	15.6	22	4.2
	İki kez	120	20.4	33	6.4
	Üç kez	86	14.6	55	10.6
	Dört kez	107	18.2	110	21.2
	Beş ve daha fazla	183	31.1	298	57.5
Öğretmenlik Kariyeri	Aday öğretmen	19	3.2	10	1.9
	Öğretmen	187	31.8	71	13.7
	Uzman öğretmen	320	54.4	286	55.2
	Baş öğretmen	62	10.5	151	29.2
İOY Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma	Aldım	292	49.7	302	58.3
	Almadım	296	50.3	216	41.7
Toplam		588	100.0	518	100.0

Araştırmada AFA yapılan örneklem grubu 298'i (%50,7) kadın, 290'ı erkek (%49,3) olmak üzere toplam 588 sınıf öğretmeninden, DFA yapılan örneklem grubu ise 318'i (%61,4) kadın, 200'ü (%38,6) erkek olmak üzere 518 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan madde sayısının 5 veya 10 katı bireye ulaşılması sağlıklı bir yol olarak kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer, 2005; Seçer, 2015). Şencan'a (2005) göre, örneklem büyüklüğü değişken başına en az 5 katılımcı olmalıdır. Bu ölçütlere göre AFA için 229, DFA için 234 örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde izlenen basamaklar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçek Geliştirme Basamakları

Maddelerin Oluşturulması
Ölçek maddelerinin belirlenmesinde, Türkçe programı (MEB, 2024) ve alan yazınındaki çalışmalar incelenmiş, ayrıca birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ve literatür taramaları sonucunda 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam Geçerliği
Maddelerin "anlaşılırlık" ve "okunabilirlik" açısından değerlendirilebilmesi için 20 sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda, ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, İOY öğretimi alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bazıları ise yeniden düzenlenerek taslak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama
Araştırmada iki ayrı uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama, 588 sınıf öğretmeninden oluşan veri setine yapılmış, ikinci uygulama ise 518 sınıf öğretmeninden oluşan veri setine uygulanmıştır.

Yapı Geçerliğini Test Etme ve Doğruluğunu Sınama
Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Güvenirliğin Hesaplanması
Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin alt faktörleri ve tamamı arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi için Pearson korelasyonu yapılmıştır.

Nihai Ölçek
Yapılan istatistiksel analizler sonucu ölçeğe son hali verilmiş ve nihai ölçek oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, ölçek geliştirme metodolojisinin bir gereği olarak, veriler birbirinden bağımsız iki farklı örneklem grubundan elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 2024-2025 yılı ikinci döneminde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, ulaşılabilirlik ve gönüllülük esası temel alınmıştır.

İlk aşamada, ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek açımlayıcı faktör analizi (AFA) için sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları öğretmenlere çevrimiçi ortamda hazırlanan formlar vasıtasıyla ulaştırılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış, verilerin tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

AFA sonucunda ölçekten çıkarılan maddelerin ardından taslak ölçeğe nihai biçimi verilmiş ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasına geçilmiştir. DFA için ilk gruptan tamamen bağımsız, yine aynı örnekleme yöntemiyle sınıf öğretmenlerine ölçek yeniden uygulatılmıştır. Her iki uygulama sonrasında hatalı ya da eksik verilerin olmadığı görülmüş ve sağlıklı veriler üzerinden analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY algılarının belirlenmesine yönelik toplanan verilerin analizinde istatistik paket programları kullanılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi ile incelenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)” ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” uygulanmıştır.

DFA, 1990’lardan bu yana ölçek geliştirme ve yapı geçerliğinin doğrulanması konusunda yaygın olarak kullanılmaktadır (Brown, 2006). Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler belirlenir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise daha önce belirlenen bir hipotez veya

yapının test edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk, 2002). DFA uygulamasında, uyum iyiliği tek bir uyum indeksi ile değerlendirilemeyeceği için (Thompson, 2000), test araçlarının psikometrik özelliklerini değerlendirmek için birden fazla uyum indeksi kullanılır. Kullanılacak uyum indeksleri konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Jaccard and Wan (1996) en az üç indeksin, Kline (2011) ise en az dört indeksin rapor edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise model uyumunun kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için birden fazla uyum indeksinin raporlanmasını önermektedir (Byrne, 2016; Hu ve Bentler, 1999). Uyum indekslerinin karmaşıklığına ek olarak, kesme değerleri için de farklı öneriler bulunmaktadır. Bu çalışmada AFA ile belirlenen yapının doğruluğunu test etmek amacıyla "Ki-Kare Uyum İndeksi (χ^2/df)", "Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)", "Tucker-Lewis İndeksi (TLI)", "Artan Uyum İndeksi (IFI)", "Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)", "Uyum İyiliği İndeksi (GFI)", "Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)", "Kök Artık Kareler Ortalaması (RMR)" ve "Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)" gibi model uyum indekslerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile belirlenmiş, ölçek faktörleri ile ölçeğin tamamı arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY'nin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ve bağımsız t testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ise Scheffe testi gibi Post-Hoc testlerinden faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada ölçeğin geliştirilme sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Türkçe Öğretim Programı ile birlikte İOY öğretimi ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulup İOY öğretimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine pilot uygulama yapılarak son hali verilen ölçek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinden sonra sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinde ölçeğin anlamlı farklılık yaratma durumları da test edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 15.04.2025

Belge sayı numarası= 04

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Bu bölümde, açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi bulgularına ve sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY'ye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

İlk olarak, 588 veriden ve 55 maddeden oluşan taslak formun madde ayırt ediciliği, madde toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda korelasyon değerlerinin .53 ile .71 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Madde ayırt ediciliği 0.30 ve üzerinde olan maddeler, yüksek ayırt ediciliğe sahip olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu değerlere göre, maddelerin ayırt ediciliği güçlü olarak değerlendirilmiştir.

Normallik testi sonucunda, "Çarpıklık (Skewness) değeri" -0.143, "Basıklık (Kurtosis) değeri" ise -1.130 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin ±1.5 arasında olması, veri dağılımının normalliğini gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu

test etmek için, "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi" ve "Bartlett Küresellik Testi" yapılmıştır. KMO değeri 0.95 olarak bulunmuş, Bartlett Küresellik Testi ise ($\chi^2(406)=9711,429$; $p<.05$) anlamlı çıkmıştır. Literatürde 0.80 ile 0.90 arasındaki KMO değeri "çok iyi" olarak kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer, 1999; Field, 2009). Veri setinin Anti-image korelasyon katsayıları ise .93 ile .96 arasında değişmiştir. Anti-image korelasyon değerinin .50'den büyük olması, örneklemin yeterliliğini göstermektedir (Altunışık vd., 2010; Şencan, 2005). Korelasyon matrisi, faktör analizi için uygunluk ipuçları verebilir. Faktör analizine uygunluk için, değişkenler arasındaki korelasyonların çoğunluğunun 0.30'dan büyük olması gerekmektedir (Altunışık vd., 2010). Oluşturulan korelasyon matrisinde, korelasyon değerlerinin 0.25 ile 0.73 arasında değiştiği, çoğu korelasyonun 0.40'tan büyük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre, veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

İstatistiksel analizde temel bileşenler analizi (PCA) tekniği kullanılmıştır. "Temel bileşenler analizi, değişkenleri azaltmayı ve anlamlı kavramsal yapılar ortaya çıkarmayı amaçlayan, en yaygın kullanılan ve kolayca yorumlanabilen bir istatistiksel tekniktir" (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Varimax Döndürme yöntemi kullanılmıştır. Dik döndürme yöntemi, yüksek madde yüklerini artırırken düşük yükleri minimize eder (Altunışık vd., 2010; Seçer, 2015). Dik döndürme işlemi tekrarlandıktan sonra, faktörler altında yer almayan ve yük değerleri 0.10 veya daha düşük olan maddeler (7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 52, 53, 54, 55) ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta, 29 maddeden oluşan ve öz değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler sırasıyla: "Bağımsız Okuma ve Yazma (9 madde)", "İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme (8 madde)", "Motivasyon/Özgüven Sağlama (6 madde)" ve "İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık (6 madde)" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler altındaki madde yükleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖÖY Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktörler ve Madde Yükleri	1. Fak.	2. Fak.	3. Fak.	4. Fak.	Mad. Top. Korelasyonu
Faktör 1: Bağımsız Okuma ve Yazma					
1. Öğrencilerin seviyelerine uygun hızda ve anlamlandırarak okumalarını sağlamada.. (43)	.78	-	-	-	.66
2. Öğrencilerin okunaklı ve işlek yazmalarını sağlamada.. (42)	.71				.64
3. Öğrencilerin metinleri bağımsız (yardımsız) okuyabilmelerini sağlamada.. (37)	.69				.59
4. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayallerini sözlü ve yazılı anlatım yoluyla ifade etmelerini sağlamada.. (41)	.69	-	-	-	.63
5. Öğrencilerin okuma yazmada karşılaştıkları problemleri gidermede.. (44)	.62	-	-	-	.66
6. İOY öğretiminin bağımsız okuma ve yazma aşamasındaki etkinlikleri düzenlemede.. (36)	.62	-	-	-	.61
7. Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisi kazandırmada.. (40)	.58	-	-	-	.68
8. Bağımsız okuryazarlığa geçen öğrencinin duygu, düşünce ve deneyimlerini yazıdaki estetik yapıya dikkat ederek yazmasını sağlamada..35)	.58	-	-	-	.59
9. Bağımsız okuryazarlığa geçen öğrencinin okuduğu metnin harflerini temel form ve yönlerine uygun bir biçimde işlek ve akıcı yazmasını sağlamada.. (34)	.56	-	-	-	.62
Faktör 2: İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme					
10. Öğrencilerin harflerden hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle ve metin oluşturmalarını sağlamada.. (20)	-	.71	-	-	.66
11. Öğrencilerin harfin/sesin deftere doğru okuyup yazmalarını sağlamada… (15)	-	.71	-	-	.61
12. İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları yapmada..(21)		.66			.63

13. Dikte çalışmalarında noktalama işaretlerinin doğru kullanımını öğretmede..(16)	-	.66	-	-	.67
14. Öğrencilerin harf yazımında yaptıkları yanlışları düzeltmelerini sağlamada.. (19)	-	.65	-	-	.67
15. Aynı grupta olan ve ses çıkışları birbirine benzeyen harfleri öğretmede.. (18)	-	.64	-	-	.72
16. Harfin/sesin öğretmen tarafından harfin yazılış yönünün ve kaç hamlede yazılacağının vurgulanarak tahtada göstermede.. (13)	-	.61	-	-	.54
17. Öğrencilerin öğrendikleri sesi diğer seslerden ayırt etmelerini sağlamada.. (17)	-	.60	-	-	.70
Faktör 3: Motivasyon/Özgüven Sağlama					
18. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde aile ile iş birliği yapmada..(49)	-	-	.75	-	.59
19. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciyi cesaretlendirmede… (50)	-	-	.75	-	.59
20. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sabırlı ve sevecen davranmakta..(48)	-	-	.72	-	.61
21. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciye başarı hissi tattırmada..(51)	-	-	.64	-	.59
22. Öğrencilerin dili öğrenmekten ve kullanmaktan estetik bir haz duymalarını sağlamada..(47)	-	-	.61	-	.61
23. Öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarına katılmaktan zevk almalarını sağlamada..(46)	-	-	.50	-	.63
Faktör 4: İlk Okuma Yazmaya Hazırlık					
24. Öğrencilere kalemi doğru tutma becerisi kazandırmada.. (2)	-	-	-	.70	.59
25. Öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğunu (Baskın el) tespit etmede.. (3)	-	-	-	.70	.52
26. Öğrencilere sırada düzgün oturma becerisi kazandırmada..(1)	-	-	-	.69	.60
27. Doğru nefes alıp verme çalışmalarını düzenlemede… (5)	-	-	-	.66	.53
28. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar düzenlemede… (6)	-	-	-	.60	.53
29. Doğal ve yapay ses kaynaklarından dinlediği sesleri taklit etme çalışmaları yaptırmada.. (4)	-	-	-	.57	.56
Özdeğerler	12.38	1.78	1.64	1.17	
Açıklanan Varyans	17.30	16.2	12.61	12.44	
Toplam Varyans			%58.552		

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin "bağımsız okuma ve yazma" faktörüne ait madde yüklerinin 0.56 ile 0.78 arasında; "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" faktöründeki madde yüklerinin 0.60 ile 0.71 arasında; "motivasyon/özgüven sağlama" faktöründeki madde yüklerinin 0.50 ile 0.75 arasında; "ilk okuma ve yazmaya hazırlık" faktöründeki madde yüklerinin ise 0.57 ile 0.70 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Faktör yüklerinin, 200 örneklem büyüklüğü için 0.40 ve üzeri olması gerektiği ifade edilmektedir (Hair vd., 1998). Bu çalışmada, faktör yük değerlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, madde toplam korelasyon katsayılarının 0.52 ile 0.68 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının (r= 0.30) üzerinde olması, maddelerin ölçmek istenen özellikleri doğru bir şekilde ölçtüğünü ve ayırt edici özellik taşıdığını gösterir ve bu seviyenin yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre, ölçeğin madde toplam korelasyonları, ölçmek istenen özellikleri ölçme ve ayırt edicilik açısından yüksek düzeyde yeterli kabul edilebilir.

Tabloya göre, ölçeğin dört faktörlü yapısı toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Literatürde, “%40 ile %60” arasındaki toplam varyans oranlarının yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2014). Bu sonuç, ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Faktörler arasındaki varyans dağılımı şu şekildedir: birinci faktör %17,30, ikinci faktör %16,18, üçüncü faktör %12,61 ve dördüncü faktör ise %12,44'lük bir varyans payı açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

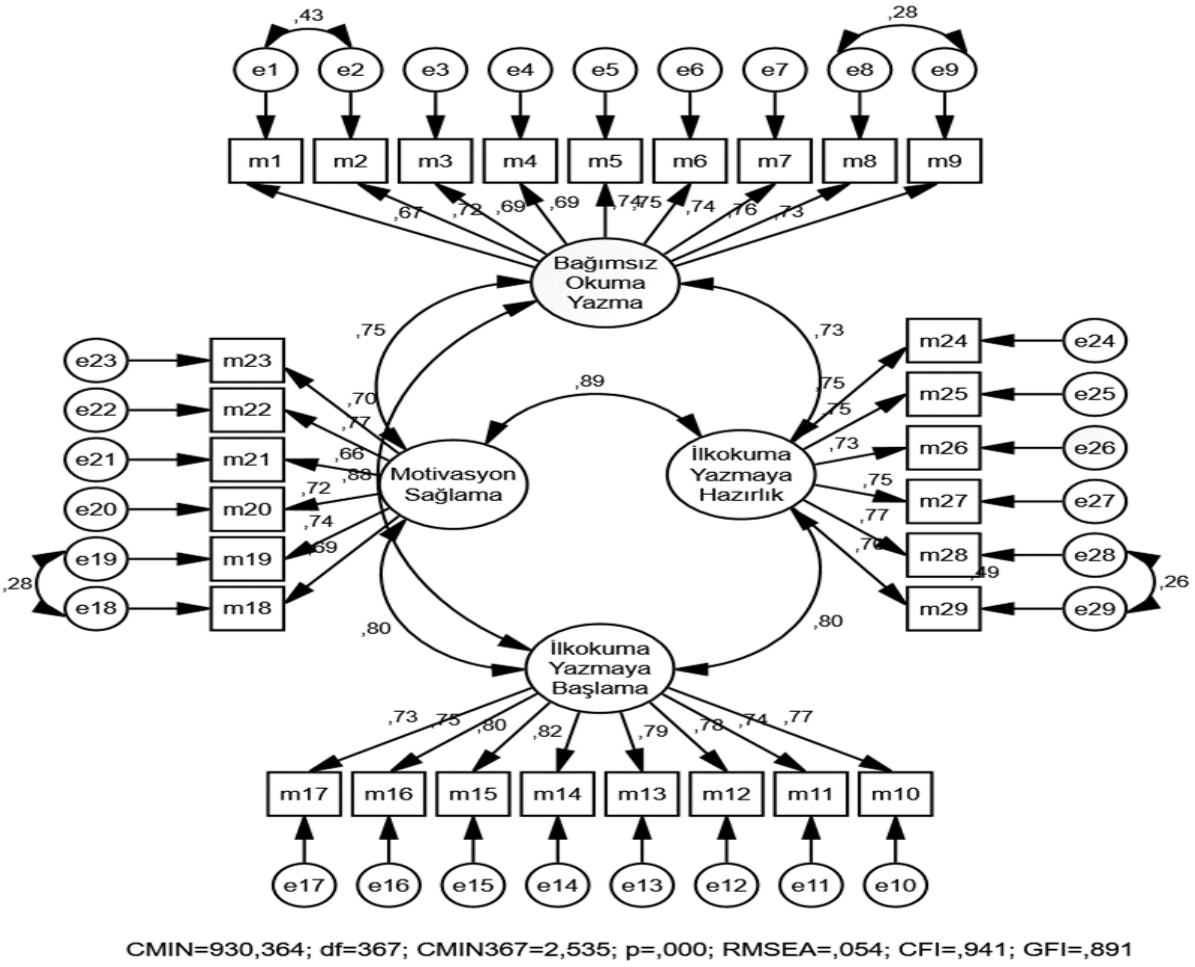
DFA analizinden önce verilerin normalliği sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Verilerin Dağılımlarının Normalliğini Gösteren Bulgular

Faktörler	Normallik Testi	
	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
1. Bağımsız Okuma ve Yazma	-.431	-1.011
2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	-.823	-.828
3. Motivasyon/Özgüven Sağlama	-.651	-.891
4. İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık	-1.03	-.404
Ölçeğin Tamamı	-.643	-.857

Tabachnick ve Fidell (2007), "çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5" arasında olması durumunun, dağılımın normal olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin AFA sonucu elde edilen dört faktörlü ölçek yapısının geçerliliğini test etmek amacıyla, farklı bir veri setine DFA uygulanmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için kullanılan χ^2/df, NFI, TLI, IFI, GFI, CFI, AGFI, RMR ve RMSEA uyum iyiliği indeksleri sonucunda ortaya çıkan Path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Modelin Path Diyagramı

Modelin uyumunu değerlendirmek için χ^2/df, NFI, TLI, IFI, GFI, CFI, AGFI, RMR ve RMSEA uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖÖY Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri Ölçütleri ve Ölçeğe İlişkin Değerler

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Yeterli Uyum Değerleri	Ölçeğe İlişkin Değerler	Ölçeğin Uyumu
χ^2 /df[(1)]	0 ≤ χ2 / df ≤ 3	3 <χ2 / df ≤ 5	2.5	Mükemmel uyum
NFI[(2)]	=.95 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.91	Yeterli uyum
TLI[(2)]	=.95 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.94	Yeterli uyum
IFI[(2)]	=.95 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.94	Yeterli uyum
GFI[(2)]	=.90 ve üzeri	=.85 ve üzeri	.89	Yeterli uyum
CFI[(3)]	=.97 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.94	Yeterli uyum
AGFI[(3)]	=.90 ve üzeri	=.85 ve üzeri	.87	Yeterli uyum
RMR[(4)]	.00 ≤ RMR ≤ .05	.05 ≤ RMR ≤ .08	.03	Mükemmel uyum
RMSEA[(5)]	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.05	Mükemmel uyum

[1](Kline, 2011), [2](Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Hu ve Bentler, 1998); [3](Hu ve Bentler 1998; Schermelleh-Engel vd., 2003); [5](Browne ve Cudeck, 1993).

Tablo 4'teki verilere göre, modelin uyum indeksleri şu şekilde değerlendirilmiştir: χ^2/df = 2.5, RMR = .03 ve RMSEA = .05, mükemmel uyumu göstermektedir. Diğer indeksler ise NFI = .91, TLI = .94, IFI = .94, GFI = .89, CFI = .94 ve AGFI = .87, yeterli uyumu işaret etmektedir. Ayrıca, bazı uyum indekslerinin (TLI = .94, IFI = .94 ve GFI = .89) mükemmel uyuma oldukça yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bu uyum indekslerine bakıldığında, ölçek yapısının doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin faktör yük değerleri ve Cronbach alfa değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
İOY Öğretimi Ölçeğine Ait Madde Sayıları, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları ve Güvenirlik Düzeyleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (DFA)	Güvenirlik düzeyi
1. Bağımsız Okuma ve Yazma	9	.91	Yüksek düzeyde güvenilir
2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	8	.92	Yüksek düzeyde güvenilir
3. Motivasyon/Özgüven Sağlama	6	.86	Yüksek düzeyde güvenilir
4. İlk okuma ve Yazmaya Hazırlık	6	.88	Yüksek düzeyde güvenilir

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ölçeğinin faktörlerine ait Cronbach Alpha değerleri şu şekilde ölçülmüştür: Bağımsız okuma ve yazma: 0.91, İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme: 0.92, Motivasyon/özgüven sağlama: 0.86, İlk okuma ve yazmaya hazırlık: 0.88. Bu değerler, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt faktörleri ile ölçeğin genel yapısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
İOY Öğretimi Ölçeği Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	1	2	3	4	5
1. Bağımsız Okuma ve Yazma	1				
2. İlk okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	.80**	1			
3. Motivasyon/Özgüven Sağlama	.66**	.71**	1		
4. İlk okuma ve Yazmaya Hazırlık	.65**	.71**	.76**	1	
5. Ölçeğin Tamamı	.90**	.92**	.86**	.85**	1

** p<0.01

Tablo 6'ya göre ölçeğin dört boyutu ile ölçeğin tamamı arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyonun olduğu anlaşılmıştır. Ölçek faktörleri arasında korelasyonun yüksekliği faktörlerin ölçek yapısının ayrılmaz bileşenleri olduğuna işaret etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖÖY'ye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY, *İOY öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumu* ve *birinci sınıf okutma sayısı gibi değişkenlere* göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY, İOY öğretimi alanında bir hizmet içi eğitim alma değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeylerde değişip değişmediğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖÖY İlk Okuma Yazma Öğretimi Alanında Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Değişip Değişmediğini Gösteren T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bir Hizmet İçi Eğitim Alma	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
"Bağımsız Okuma ve Yazma"	Aldım	302	4,60	,40	516	4,691	,00*
	Almadım	216	4,42	,44			
"İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme"	Aldım	302	4,70	,39	516	3,014	,00*
	Almadım	216	4,59	,42			
"Motivasyon/ Özgüven Sağlama"	Aldım	302	4,65	,40	516	3,780	,00*
	Almadım	216	4,51	,43			
"İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık"	Aldım	302	4,75	,36	516	3,932	,00*
	Almadım	216	4,61	,42			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY "İOY öğretimi alanında hizmet içi eğitim alma" değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bağımsız okuma ve yazma [$t_{(516)}$= 4,691; p=0,000], ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme [$t_{(516)}$= 3,014; p=0,003], motivasyon/özgüven sağlama [$t_{(516)}$= 3,780; p=0,003] ve ilk okuma ve yazmaya hazırlık [$t_{(516)}$= 3,014; p=0,003] boyutlarında İOY öğretimi yeterlik algılarında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Buna göre İOY öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,60), almayanlara göre ($\overline{X}$=4,42) *bağımsız okuma ve yazma* boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları anlaşılmıştır. İOY öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,70), almayanlara göre ($\overline{X}$=4,59) *ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme* boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları anlaşılmıştır. Yine, İOY öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,65), almayanlara göre ($\overline{X}$=4,51) *motivasyon/özgüven sağlama* boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Benzer biçimde, İOY öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,75),

almayanlara göre ($\overline{X}$=4,61) *ilk okuma v yazmaya hazırlık* boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeylerde değişip değişmediğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İOYÖÖY Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Birinci Sınıf Okutma Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Scheffe
Bağımsız Okuma ve Yazma	"1 kere"	22	4,08	,43	Gruplar arası	8,26	4	11,792	,00	1-3 1-4 1-5 2-5
	"2 kere"	33	4,29	,39						
	"3 kere"	55	4,44	,38						
	"4 kere"	110	4,52	,42	Gruplar içi	85,70	513			
	"5 ve daha çok"	298	4,60	,41						
	Toplam	518	4,52	,43	Toplam	93,96	517			
	Levene: ,514		p= ,725							
İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	"1 kere"	22	4,35	,45	Gruplar arası	4,86	4	7,645	,00	1-4 1-5 2-5
	"2 kere"	33	4,44	,40						
	"3 kere"	55	4,57	,40						
	"4 kere"	110	4,65	,40	Gruplar içi	80,63	513			
	"5 ve daha çok"	298	4,71	,39						
	Toplam	518	4,65	,41	Toplam	85,49	517			
	Levene: ,714		p=,582							
Motivasyon Özgüven Sağlama	"1 kere"	22	4,37	,49	Gruplar arası	4,54	4	6,454	,00	1-5 3-5
	"2 kere"	33	4,42	,46						
	"3 kere"	55	4,45	,44						
	"4 kere"	110	4,60	,41	Gruplar içi	85,76	513			
	"5 ve daha çok"	298	4,66	,39						
	Toplam	518	4,60	,42	Toplam	90,30	517			
	Levene: 2,385		p= ,055							
İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık	"1 kere"	22	4,29	,40	Gruplar arası	5,07	4	5,302	,00	1-5
	"2 kere"	33	4,42	,33						
	"3 kere"	55	4,51	,33						
	"4 kere"	110	4,61	,36	Gruplar içi	63,23	513			
	"5 ve daha çok"	298	4,67	,35						
	Toplam	518	4,61	,36	Toplam	68,30	517			
	Levene: 2,197		p= ,059							

p<0.05

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY bağımsız okuma ve yazma alt boyutunda, birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F_{(4-513)}$= 11,792, p<0,05). Scheffe testi sonucuna göre, bir kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,08), üç kere ($\overline{X}$=4,44), 4 kere ($\overline{X}$=4,52) ve beş kere ($\overline{X}$=4,60) birinci sınıf okutan öğretmenlere göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır. Yine iki kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,29), beş kere birinci

sınıf okutan öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,44) İOY öğretiminde kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme alt boyutunda, birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F_{(4-513)}$= 7,645, p<0,05). Buna göre; bir kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,35), dört kere birinci sınıf okutan öğretmenlere ($\overline{X}$ =4,65) ve beş kere birinci sınıf okutan öğretmenlere ($\overline{X}$=4,71) göre; iki kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,44) beş kere birinci sınıf okutan öğretmenlere ($\overline{X}$=4,71) göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY motivasyon/özgüven sağlama alt boyutunda, birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F_{(4-513)}$= 6,454, p<0,05). Buna göre; bir kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,37), beş kere birinci sınıf okutan öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,60); üç kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,45) beş kere birinci sınıf okutan öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,66) kendilerini daha düşük düzeyde yeterli algıladıkları anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin İOYÖÖY ilk okuma ve yazmaya hazırlık alt boyutunda, birinci sınıf okutma sayısı değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F_{(4-513)}$= 5,302, p<0,05). Buna göre; bir kere birinci sınıf okutan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,29), beş kere birinci sınıf okutan öğretmenlere ($\overline{X}$=4,67) göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli algıladıkları anlaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi; ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretimi alanında hizmet içi eğitim alma ve birinci sınıf okutma sayısı değişkenlerine göre araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bağımsız okuma ve yazma, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, motivasyon/özgüven sağlama ve ilk okuma ve yazmaya hazırlık olmak üzere 4 boyuttan ve 29 maddeden oluşan 5'li likert tarzda bir araç elde edilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, alan yazındaki mevcut ölçme araçlarıyla yapısal bir karşılaştırmaya tabi tutulduğunda, öğretmen yeterliklerinin zamana ve değişen eğitim paradigmalarına göre dinamik bir yapı sergilediği görülmektedir. Nitekim alan yazını incelendiğinde, Ekici-Calın'ın (2019) sınıf öğretmenlerine yönelik 47 maddelik anketinin yanı sıra, çalışmaların çoğunlukla sınıf öğretmeni adaylarına odaklandığı (Delican, 2016; Özdemir, 2015) saptanmıştır. Söz konusu bu ölçeklerin farklı madde ve boyut sayılarından oluşması, sadece metodolojik bir farklılık değil, aynı zamanda öğretim programlarının tarihsel süreç içerisindeki dönüşümünün doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda elde edilen genel çıkarım; ilk okuma yazma öğretiminde öz yeterliğin, sabit bir beceriler bütünü olmadığı, aksine makro düzeydeki eğitim politikaları ve müfredat değişiklikleriyle doğrudan şekillendiğidir. Bu düşünceyi destekler nitelikte, 2024 yılında yayınlanan TYMM ilkokul Türkçe programında İOY öğretim basamakları ve aşamaları köklü bir değişime uğramıştır. Programda, hazırlık basamağına doğru nefes alıp verme, el-göz koordinasyonu eklenmiş; 2019 programındaki boyama ve çizgi çalışmaları ise genişletilerek kalemi doğru tutma ve ilerletme odağına kaydırılmıştır. Benzer şekilde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşaması da doğrudan ses öğretimi olarak güncellenmiştir (Gürbüz ve Duran, 2025). Dolayısıyla, müfredattaki bu dönüşümler, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini güncellemelerini zorunlu kılmakta ve bu durum doğrudan onların öz yeterlik algılarına yansımaktadır. Sonuç olarak, geliştirilen çalışmadaki ölçek, güncel müfredatın getirdiği yeni pedagojik gereksinimleri karşılaması bakımından alan yazınındaki yapısal bir boşluğu doldurmaktadır.

Çalışmanın değişkenlere yönelik bulguları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde ortaya çıkan en güçlü genel çıkarım; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimindeki öz yeterliklerinin, teorik lisans eğitiminden ziyade, meslek hayatı içerisindeki deneyimsel öğrenme ve yapılandırılmış hizmet içi eğitimler vasıtasıyla inşa edildiğidir. Çalışmada, mesleğe başlamış sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin, ilk okuma yazma öğretme öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, hizmet içi eğitimin mesleki yeterliğe katkısını vurgulayan pek çok araştırma ile (Gönülal ve Aslan, 2023; Özcan, 2024; Şahin ve Boylu, 2020) paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme politikalarında hizmet öncesi eğitim ile

hizmet içi süreçlerin birbirini tamamlaması gerektiğine dair önemli bir göstergedir. Çünkü alan yazınında lisans eğitimindeki teorik derslerin ve hizmet öncesi hazırlıkların yetersiz kaldığı sıklıkla vurgulanmakta (Çelik ve Kartal, 2023; Ekici-Calın, 2019); öğretmenlerin öz yeterliklerini asıl belirleyen unsurun lisans dönemindeki demografik özellikler değil, hizmet öncesindeki uygulama sıklıkları olduğu belirtilmektedir (Aslan, 2024; Bay, 2022; Özdemir, 2015). Lisans eğitimindeki uygulama yetersizliğine rağmen, öğretmenlerin hizmet içindeyken yüksek öz yeterliğe sahip olmaları (Kabaş ve Yıldız, 2020), mesleki pratiğin ve yaşantısal öğrenmenin gücünü kanıtlamaktadır. Nitekim çalışmamızda birinci sınıf okutma sayısı (deneyim) arttıkça öğretmenlerin tüm alt boyutlarda (bağımsız okuma-yazma, başlama-ilerleme, motivasyon ve hazırlık) anlamlı derecede daha yeterli hale gelmesi, bu deneyim odaklı gelişim çıkarımını doğrulamaktadır. Mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin öğretim süreçlerine daha fazla hâkim olduğu ve akademik öz yeterlik inançlarının yükseldiği alan yazınında da doğrulanmaktadır (Şahin ve Boylu, 2020; Yurtal ve Elgit, 2022). Ancak sınıf öğretmenlerinin deneyimi ve mesleki kıdemi ilk okuma ve yazma öğretme öz yeterliklerini artırsa da öğretmenler öğretim programlarının değişmesi veya pandemi dönemi gibi acil uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan dijital dönüşümlerden olumsuz etkilenebilmektedir. En deneyimli sınıf öğretmenleri bile bu süreçlerde başlama ve ilerleme basamaklarında ciddi güçlükler yaşamaktadır (Yurtbakan, 2023). Bu bağlamda; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri; hizmet içi eğitimlerle desteklenen, sınıf içi pratiklerle (deneyimle) olgunlaşan ancak değişen dünya ve müfredat koşullarına göre sürekli olarak yeniden yapılandırılması gereken sürekli dönüşen bir profesyonel beceridir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda alttaki önerilerde bulunulabilir:

1. Mesleğe başlayan sınıf öğretmenlerinin İOY öğretme öz yeterliklerini artırmak, değişen programlara ve şartlara (salgın, doğal afet, vb.) uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. İOY öğretme konusunda tecrübeli sınıf öğretmenleri tarafından İOY öğretme konusunda yeterli tecrübeye sahip olmayan sınıf öğretmenlerine akran öğrenmeleri gerçekleştirebilecekleri ortamlar sağlanabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesindeki İOY öğretme yeterliklerini artırmaya yönelik teorik bilgilerin yanında daha çok uygulamaya dayalı eğitimler verilebilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin İOY öğretme öz yeterlikleri ile ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik motivasyon, tutum, kaygı, ilgileri arasındaki ilişkileri araştırılabilir.
5. Ana dili farklı olan öğrencilere İOY öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme öz yeterlikleri karşılaştırılabilir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 15.04.2025

Belge sayı numarası= 04

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Kavramsallaştırma, araştırma problemlerini oluşturma, verileri toplama, veri analizi. Yazar 2: Literatür taraması, veri analizi, araştırma sonuçlarını raporlaştırma, metni düzenleme.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makale hazırlık sürecinde yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışma ile ilgili yazarlar arasında, herhangi bir kişi veya kurumlarla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Adıgüzel, A., & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy, 5*(3), 1382-1394.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Sakarya.

Altunkaynak, M., & Çağımlar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 93-122.

Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 51-67. https://doi.org/10.35233/oyea.712690

Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, *11*(1), 81-92. https://izlik.org/JA59KR99AD

Aslan, S. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterliklerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(2), 768-793. https://doi.org/10.37217/tebd.1446239.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 271-284. https://doi.org/10.17556/erziefd.334982

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Henry Holt and Company. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Başar, M., Doğan, M. C., & Üstündağ Şener, N. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 44-62.

Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 1-20. https://doi.org/10.35233/oyea.666563.

Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(1), 186-199. https://izlik.org/JA55AM85CG

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996) Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing, 13*, 139-161. https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0

Bay, Y. (2022). Primary school teacher candidates' self-efficacy for teaching primary reading and writing. *Journal of Education, Theory and Practical Research, 8*(1), 11-29. https://izlik.org/JA42MB35BG

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* Guilford.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for windows: A guide for social scientists* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203459621

Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13.* Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *32*(32), 470-483. https://izlik.org/JA38RD36ZC

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 20. baskı). Pegem A.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with* AMOS*: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çaydere-Öztosun, Ö., & Bulut-Alır, E. (2017). İlkokuma eğitimi ve müzik. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2058-2080. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363994

Çelenk, S. (2005). Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, *14*, 16.

Çelik, C., & Kartal, H. (2023). Modeling of reading problems experienced by primary school students through artificial neural networks. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE), 12*(2), 94-117. https://doi.org/10.55020/iojpe.1117626

Dal, S., & Cenk, G. (2023). İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. *Scientific Educational Studies, 7*(2), 187-207. https://doi.org/10.31798/ses.1387349

Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 861-878.

Ekici-Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ekiz, D., & Bakkaloğlu, M. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula kayıt yaşına göre okuma hızlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*, 219-230. https://izlik.org/JA58XR25BU

Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 113-125. https://doi.org/10.16916/aded.628267

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). SAGE.

Gönülal, H., & Aslan, M. (2023). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(2), 390-412.

Gürbüz, B., & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 235-248. https://doi.org/10.16916/aded.1588643

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th edition). Prentice Hall.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hu L.-T., & Bentler P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424-453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

İflazoğlu Saban, A., & Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 53*(2), 577-600. https://doi.org/10.30964/auebfd.573039.

Jaccard, J., & Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression.* SAGE.

Kabaş, İ., & Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklar. *Researcher, 8*(1), 105–134.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar ilkeler ve teknikler.* Nobel.

Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 11*(1), 93-115. https://doi.org/10.17943/etku.769901

Kılıç, N., & Geçit, Y. (2022). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 2*(1), 1-26.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). Guilford.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/

Özcan, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi,* (*24*), 14-33.

Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Sağırlı, M., & Atik, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 376-389. https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.* Anı.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.

Şahin, F., & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 343-359. https://doi.org/10.7822/omuefd.802581

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.

Şimşek, H., & Yıldırım, H. A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel.

Thompson, B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. In *US Dept of Education, Office of Special Education Programs (OSEP) Project Directors' Conference, 1998, Washington, DC, US; A previous version of this chapter was presented at the aforementioned conference and at the same annual conference held in 1999.* American Psychological.

Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53,* 123-144.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Uğur Göçmez, A., & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 936-955.

Uslu, E. M., & Özgün, T. (2023). The structure of primary literacy teaching curriculum and its relationship with technology: A Qualitative Research. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 46- 58. https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.30

Yurtal, F., & Elgit, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235), 2275-2296. https://doi.org/10.37669/milliegitim.885220

Yurtbakan, E. (2023). Pandemide yüz yüze eğitime başlayan ilkokul 1. sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13*(1), 144-159.

Extended Abstract

Introduction

First reading and writing education starts with preparatory work. In preparatory work, students are trained in listening, correct breathing, and then develop their finger, hand and arm muscles; pencil holding, coloring and line, hand-eye coordination activities are carried out. After the preparatory phase, the first stage of reading and writing begins and progresses. In the beginning and progression stage of reading and writing, the text is read after sound teaching, reading and writing the letter, forming syllables from letters, words from syllables and sentences from words. In the final stage of first reading and writing education, students are made to do independent reading and writing activities (Ministry of National Education [MoNE], 2024). With the first reading and writing education, it is aimed for students to be able to read comprehensively at a speed appropriate to their level, to make sense of the texts they listen to or read, to express their feelings, dreams and thoughts in writing or orally, to strengthen their communication skills, and to enjoy learning and using Turkish (Çelenk, 2005). For this reason, first reading and writing education should not be perceived only as providing students with reading and writing skills; it should be perceived as providing students with fluent reading, enjoyment while reading, and functional writing skills (Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Tok et al., 2008).

In the literature, the self-efficacy of pre-service primary school teachers in teaching first reading and writing was tried to be determined with the help of scales (Delican, 2016; Özdemir, 2015). However, it is seen that there is only one questionnaire to determine the opinions of primary school teachers about teaching first reading and writing (Ekici-Calın, 2019). Therefore, since it is not possible to compare how important the demographic characteristics of primary school teachers are in their self-efficacy in teaching first reading and writing, there is a need for a scale to determine the self-efficacy of primary school teachers towards teaching first reading and writing. Thanks to the scale, it will be possible to determine how adequate primary school teachers are in raising students who enjoy the reading and writing process and to take necessary measures. With this importance, this study aimed to determine the self-efficacy of primary school teachers in teaching first reading and writing according to their demographic characteristics.

Method

The survey model was adopted in the study. The first group of the data collected from two different groups consisted of 588 primary school teachers working in Yozgat and Uşak provinces and selected through convenience sampling, and the second group consisted of 518 primary school teachers working in Trabzon province and selected through cluster sampling. In the first stage of the study, a 29-item first reading and writing teaching self-efficacy scale was developed by the researchers after validity and reliability studies. In the second stage, parametric analyses were conducted to determine the effect of demographic characteristics of primary school teachers on self-efficacy in teaching first reading and writing.

Result and Discussion

As a result of the analyses, it was revealed that in-service training of primary school teachers about teaching first reading and writing had a significant positive effect on their self-efficacy in teaching first reading and writing. In addition, the study revealed that in-service training received by primary school teachers who had already begun their careers in the field of first reading and writing instruction resulted in higher levels of self-efficacy in first reading and writing instruction compared to those who did not receive in-service training. The results obtained from this study were similar to those found in the study by Gönülal and Aslan (2023). Şahin and Boylu's (2020) study also concluded that teachers who received in-service training were more competent in teaching first reading and writing to students under temporary protection. In this sense, in-service training for primary school teachers had a positive impact on their first reading and writing teaching (Özcan, 2024). However, the lack of in-service training and adequate education at faculties negatively affected the literacy teaching

competencies of primary school teachers who just started working (Çelik & Kartal, 2023). In this context, it is important that high self-efficacy in reading and writing teaching among primary school teachers (Kabaş & Yıldız, 2020) is not affected by variables such as teachers' grade levels, gender, high schools they graduated from, or university preference rankings during their undergraduate education, but is influenced by the frequency of their practical training at universities before entering the profession (Aslan, 2024; Bay, 2022; Özdemir, 2015). Although nearly half of primary school teachers stated that they did not find the education they received on first reading and writing teaching during their undergraduate education sufficient (Ekici-Calın, 2019), it was concluded that the first reading and writing teaching self-efficacy of primary school teachers in service was high (Kabaş & Yıldız, 2020). In this context, it can be said that primary school teachers' experience in teaching first reading and writing as they begin their professional careers increases their self-efficacy. Indeed, the finding that experienced primary school teachers had higher self-efficacy in teaching first reading and writing than those who did not have sufficient experience in this area supported this idea. The study found that primary school teachers who taught first reading and writing three or more times had better self-efficacy in teaching first reading and writing in terms of independent reading and writing than primary school teachers who taught first reading and writing only once. In addition, it was concluded that primary school teachers who taught reading and writing for the first time, four to five times or more were more self-sufficient in the dimensions of starting and progressing in reading and writing than primary school teachers who taught reading and writing for the first time once, and that primary school teachers who taught reading and writing for the first time, five times or more were more self-sufficient in the dimension of providing motivation/self-confidence than primary school teachers who taught reading and writing for the first time once or three times.

Ekler

Ek-1

İlk Okuma yazma Öğretimi Öğretmen Yeterlikleri

Değerli öğretmen arkadaşım;

Aşağıdaki tabloda ilkokul 1. sınıflara ilk okuma ve yazma öğretimi becerisi kazandırmada uygulanan "ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimi" yönteminin uygulanması sürecinde yapılması gereken etkinliklerle ilgili ifadelere yer verilmiştir. Sizden bu etkinlikleri ifade eden cümleleri okumanız ve her bir cümlenin karşısında yeterlik düzeyinizi seçip (X) ile işaretlemeniz beklenmektedir.

Lütfen yeterlik düzeyinizi gerçeği yansıtacak bir şekilde belirtiniz. Boş madde bırakmayınız. Çalışma bilimsel amaçlı kullanılacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1) Cinsiyetiniz? : **1.** ( ) Kadın **2.** ( )Erkek
2) Okuttuğunuz Sınıf : **1.** ( ) Birinci sınıf **2.** ( ) İkinci sınıf **3.** ( ) Üçüncü sınıf **4.** ( ) Dördüncü sınıf
3) Kıdeminiz?: **1.**( )1-5 Yıl **2.**( )6-10 Yıl **3.**( )11-15 Yıl **4.**( )16-20 Yıl **5.**( )21-25 Yıl **6.**( )26-30 Yıl **7.**( )30 yıl ve üstü
4) Mezuniyetiniz? 1. ( ) Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği **2.** ( ) Eğitim Yüksek Okulu **3.** ( ) Başka (lütfen yazınız) ……..
5) Öğrenim Durumunuz? : **1.** ( ) Ön lisans **2.** ( ) Lisans **3.** ( )Yüksek Lisans/Doktora
6) Şimdiye kadar kaç kez birinci sınıf okuttunuz? 1. ( ) Bir **2.** ( ) İki **3.** ( ) Üç **4.** ( ) Dört **5.** ( ) Beş ve daha fazla
7) Öğretmenlik Kariyeriniz? 1. ( ) Aday öğretmen **2.** ( ) Öğretmen **3.** ( ) Uzman öğretmen **4.** ( ) Baş öğretmen
8) İlk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı? 1. ( ) Evet **2.** ( ) Hayır

No	Maddeler	Hiç Yeterli değilim	Yeterli değilim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Oldukça yeterliyim
1.	Öğrencilerin seviyelerine uygun hızda ve anlamlandırarak okumalarını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Öğrencilerin okunaklı ve işlek yazmalarını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Öğrencilerin metinleri bağımsız (yardımsız) okuyabilmelerini sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Öğrencilerin duygu, düşünce, hayallerini sözlü ve yazılı anlatım yoluyla ifade etmelerini sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Öğrencilerin okuma yazmada karşılaştıkları problemleri gidermede..	( )	( )	( )	( )	( )
6.	İlk okuma ve yazma öğretiminin bağımsız okuma ve yazma aşamasındaki etkinlikleri düzenlemede..	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisi kazandırmada..	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Bağımsız okuryazarlığa geçen öğrencinin duygu, düşünce ve deneyimlerini yazıdaki estetik yapıya dikkat ederek yazmasını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Bağımsız okuryazarlığa geçen öğrencinin okuduğu metnin harflerini temel form ve yönlerine uygun bir biçimde işlek ve akıcı yazmasını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Öğrencilerin harflerden hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle ve metin oluşturmalarını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )

11.	Öğrencilerin harfin/sesin deftere doğru okuyup yazmalarını sağlamada…	( )	( )	( )	( )	( )
12.	İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları yapmada..	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Dikte çalışmalarında noktalama işaretlerinin doğru kullanımını öğretmede..	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Öğrencilerin harf yazımında yaptıkları yanlışları düzeltmelerini sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Aynı grupta olan ve ses çıkışları birbirine benzeyen harfleri öğretmede..	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Harfin/sesin öğretmen tarafından harfin yazılış yönünün ve kaç hamlede yazılacağının vurgulanarak tahtada göstermede..	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Öğrencilerin öğrendikleri sesi diğer seslerden ayırt etmelerini sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
18.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde aile ile iş birliği yapmada..	( )	( )	( )	( )	( )
19.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciyi cesaretlendirmede…	( )	( )	( )	( )	( )
20.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sabırlı ve sevecen davranmakta..	( )	( )	( )	( )	( )
21.	İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciye başarı hissi tattırmada..	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Öğrencilerin dili öğrenmekten ve kullanmaktan estetik bir haz duymalarını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarına katılmaktan zevk almalarını sağlamada..	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Öğrencilere kalemi doğru tutma becerisi kazandırmada..	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğunu (Baskın el) tespit etmede..	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Öğrencilere sırada düzgün oturma becerisi kazandırmada..	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Doğru nefes alıp verme çalışmalarını düzenlemede…	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar düzenlemede…	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Doğal ve yapay ses kaynaklarından dinlediği sesleri taklit etme çalışmaları yaptırmada..	( )	( )	( )	( )	( )