



# Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

**Halime Miray SÜMER DODUR\***

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

**Özlem Altındağ KUMAŞ\*\***

*Dicle Üniversitesi*

**Yasemin YÜZBAŞIOĞLU\*\*\***

*Ahmet Haşhaş Anaokulu*

## Öz

Bu çalışmada "Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeği"nin Türkçe uyarlanmasının, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde görev yapan 169 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için kapsam, yapı, ayırt edici ve yordama geçerliği analizleri yapılmış; güvenilirliğini belirlemek içinse iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analizlerin sonucunda DFA sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü bir yapısının olduğu, model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ( $\chi^2/sd=2.39$ , RMSEA=.078, SRMR=.055, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.85) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerinin .30 üzerinde yani yeterli olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, 20 maddeden oluşan tek faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

## Anahtar Kelimeler

*Öğretmen İnanç, Okuryazarlık, Yapısal Eşitlik Modeli, Ölçek Uyarlama*

\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, miraysumer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1470-8195

\*\* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ozlem.altindag@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6104-2381

\*\*\* Ahmet Haşhaş Anaokulu, yaseminyuzbasioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2493-7784

## Adapting the Scale on Teachers' Beliefs About Literacy to the Turkish Culture

### Abstract

The purpose of this work is to perform the validity and reliability studies of the Turkish adaptation of the "Scale on Teachers' Beliefs About Literacy." The study group is made up of 169 classroom teachers working in Ankara. In order to determine the validity of the scale, content, construct, discriminant, and predictive validity analyses were performed, and in order to determine reliability, the Cronbach Alpha coefficient of internal consistency was calculated. According to the CFA results, the analyses found that the scale had a single-factor construct and its model fit indices were at a good level ( $\chi^2/sd=2.39$ , RMSEA=.078, SRMR=.055, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.85). The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .81. The distinctiveness levels of the scale items were .30, which is sufficient. As a result, a valid and reliable single-factor scale of 20 items was developed.

### Keywords

*Teacher Belief, Literacy, Structural Equation Modeling, Scale Adaptation*

### Extended Abstract

One factor affecting the successful completion of teaching reading and writing is the teacher's belief about it. Studies show a strong correlation between teachers' beliefs and their practices in the classroom. Richardson et al. (1991) note that teachers' knowledge affects their actions. Teachers, who realize that decoding the reading skill depends on rules, focus on improving their decoding skills on how to turn written symbols into sound and how to get better in phonetic rules (Richardson et al., 1991, Westwood et al., 2005). However, teachers using the whole-language approach believe that children learn how to read by reading authentic texts that make sense to them (Westwood et al., 2005). Although teachers' knowledge has a significant impact on teaching, it is stressed that their beliefs about practices in the classroom are also a predictive variable. According to Fang (1996), beliefs are an important component of the practices of teachers in the classroom, and the relationship between beliefs and practices is not always transparent. Even though it seems like the relationship between the beliefs and behaviors and actions of teachers is quite clear, it is sometimes difficult to understand teachers' beliefs as it is difficult to infer their beliefs directly from their behaviors (Kagan, 1992, Levin, 2015).

The beliefs of teachers on teaching reading are the most influential on how to provide the information to students and how to plan reading classes (Cheek et al., 2004). A teacher's beliefs about learning and teaching are an important part of an effective teaching process. Studies reveal that teachers' beliefs about education predict children's learning opportunities better than teachers' training and experience do (Paro et al., 2009). Also, a relationship was revealed between teachers' beliefs and the amount of time spent on teaching reading (Baccus, 2004). Also, students' thoughts about the nature and purpose of reading are influenced by the beliefs and practices of their teachers on reading and writing (Falcón-Huertas, 2006).

While methods and materials for teaching reading have varied over the years, one thing seems to remain the same: "the reading performance." PISA's evaluation of Turkey's reading performance from 2003 to 2018 (average score for 2013, 2006, 2009, 2012, 2015, and 2018 were 441, 447, 464, 475, 428, and 466, respectively) shows

that it is below the average (around 50%). On the other hand, while Turkey's overall reading score increased from 2003 to 2018, this did not change the percentile it was in. These results suggest that reading scores in Turkey did not increase considerably despite changes to the reading approach. This shows that no model is more favorable than the other (Wren, 2001).

In Turkey, in-service vocational training and development programs are offered for teachers that are focused on improving students' literacy skills. This training offers teachers' new perspectives on how students acquire literacy skills. In the classroom, teachers make many teaching decisions. These decisions are influenced by several beliefs teachers have about how children learn and about their choice of the teaching method. Recent studies show the importance of the relationship between teachers' beliefs and their decision-making skills. Although this issue is still uncertain, it seems like teachers' beliefs about their teaching lead to a non-linear process about their thoughts and actions in the classroom. It is thought that teachers' belief levels affect their willingness to adapt their teaching methods for students failing to read or for those with dyslexia. In light of all the above, this study involves the adaptation of a scale, which was developed to evaluate teachers' beliefs about learning and teaching literacy.

Teachers' practices in the classroom are strongly influenced by their beliefs in learning and teaching. Teachers' literacy teaching practices are not expected to change unless their beliefs about and attitude towards literacy teaching change. This scale was adapted to get more information about the beliefs of teachers about literacy learning and teaching. The purpose of this study was to adapt Knight and Westwood's (1995) "Scale on the Level of Teachers' Beliefs About Literacy" to Turkish. The results of the CFA, which was performed to determine the construct validity of the scale, show that the scale has a single-factor construct. Therefore, the single-factor construct of the scale's Turkish version was shown to be in line with the factor coherent with the original scale. Although the factor construct of the scale was coherent, not all scale items had the same factor load value. Therefore, four items were removed from the scale. The final version of the scale is made up of 20 items. The t values of these remaining items (annex 1) were significant, and the model's fit indices were good, which led to the finalization of the scale.

The items that were excluded from the study were "item 1: There is little difference between the skills required by beginner-level readers and the skills used by good readers", "item 9: Direct phonics teaching is unnecessary as children learn everything they need to know about alphabetic codes from daily reading and writing activities and by observing others", "item 11: Good readers pay very little attention to the details of the text while reading", and "item 19: Spelling is accidentally learned via regular reading and writing activities." The first CFA showed that the error variances of items 1, 9, 11, and 19 were very high, their t levels were not significant, and their factor load levels were low. The t value of each indicator on the scale is suggested to be out of the range of  $\pm 1.96$  (around  $p < .05$ ) (Kline, 2011). For this reason, these items were excluded from the analysis.

Finally, this study investigated the reliability and validity of the scale. While the findings of the analysis provide supporting evidence for the scale, it needs to be used in many more studies to get more information about the efficacy of teacher development programs for reading and writing. The results of future studies using the scale will determine whether the tool can be used for the experts in charge of evaluating such programs.

## Giriş

Okuma yazma öğretiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasına etki eden etmelerden biri öğretmenin okuma yazma öğretimi hakkındaki inancıdır. Araştırmalar öğretmenlerin inançları ile sınıftaki uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Richardson vd. (1991) öğretmenlerin bilgilerin eylemlerini etkilediğini açıklamaktadırlar. Okuma becerisini çözümlene yapabilen için kurallardan oluştuğunu gören öğretmenler, yazılı sembollerin nasıl dönüştürüleceklerini bilme ve sesbilgisel kurallarda ustalaşma gibi çözümlene becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Richardson vd., 1991; Westwood vd., 2005). Bununla birlikte, tüm dil yaklaşımını kullanan öğretmenler okumayı öğrenmenin çocukların anlam oluşturduğu otantik metinleri okuyarak elde ettiğine inanmaktadır (Westwood vd., 2005). Öğretmen bilgisinin öğretim sürecinde önemli bir etkisi olsa da, sınıftaki uygulamalarına ilişkin inançlarının da yordayıcı değişken olduğu vurgulanmaktadır. Fang'a (1996) göre, inançlar öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının önemli bir bileşenidir ve inançlar ve uygulama arasındaki ilişki her zaman şeffaf değildir. Öğretmen inancı ile öğretmen davranışı ve eylemleri arasındaki ilişki apaçık görünse de, öğretmenlerin inançlarını doğrudan davranışlarından çıkarmak güç olacağı için öğretmen inançlarını anlamak bazen zordur (Kagan, 1992; Levin, 2015).

Öğretmenlerin okuma öğretimi üzerindeki inançlarının en güçlü etkisi, bilgilerin öğrencilere ne şekilde sunulacağı ve okuma derslerinin planlamasında görülmektedir (Cheek vd., 2004; Cummins vd., 2004). Öğretmenin sahip olduğu öğretim ve öğrenmeyle ilgili inançlar, etkili öğretimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının çocukların öğrenme fırsatlarını öğretmenin eğitimi ve deneyiminden daha fazla öngördüğü yapılan araştırmalarda görülmüştür (Paro vd., 2009). Öğretmenlerin inançları ile okuma öğretiminin ayrılan öğretim süresi miktarı arasında da bir ilişki bulunmuştur (Baccus, 2004). Ayrıca öğrencilerin okumanın doğası ve amacına ilişkin düşünceleri öğretmenlerinin okuma yazma inançlarından ve uygulamalarından etkilenmektedir (Falcón-Huertas, 2006).

### **Öğretmenlerin İnançlarının Öğrencilerin Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi**

Öğretmenlerin okuryazarlık edinimi ile ilgili kişisel inançları, sınıftaki sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu inançlar, tartışmasız bir şekilde, öğretim yöntem ve materyallerinin seçiminde bir miktar etkiye sahip olacaktır. Öğretmenlerin

sınıfta verdiği kararlar rastgele veya tesadüfi değildir. Bu kararlar bireylerin nasıl öğrendikleri, onlara etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiğine, çocukların gelişimsel özelliklerine ve eğitim koşullarına ilişkin inançlarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin inanç düzeyleri ve bunların öğrenme ve öğretme uygulamaları üzerindeki etkileri ile ilgili alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Ekin & Saban, 2020; Jordan, Kircaali- İftar & Diamond, 1993; Öztürk & Ertem, 2017; Schumm vd., 1994; Westwood, 1995).

Jordan vd. (1993) öğretmenlerin, öğrenme güçlüklerini çocuğa veya çocuğun deneyimlerine bağladıklarını ifade etmişlerdir. Schumm vd. (1994) tarafından yapılan araştırmada, sınıfında öğrenme güçlüğü olan genel eğitim öğretmenlerinin inançları, becerileri ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda nitelikli genel eğitim öğretmenlerinin bile öğrenme güçlüğü olan öğrencilere başarılı bir şekilde öğretim yapmaları için gerekli bilgi, beceri veya inançlara sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Westwood (1995) ise öğretmenlerin müfredat ve yöntemlerde değişikliklere direnç gösterebileceğini veya öğretmenlerin inanç düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretim yaklaşımlarında uyarılama yapma isteğini de etkilediğini açıklamaktadır. Öztürk ve Ertem (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık, güdüleme, değerlendirme aşamasında ve ilk okuma yazmada geri olan öğrencilerin belirlenmesi aşamasında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, öğretmenlerin birinci sınıf deneyimleri ve mesleki kıdemleri arttıkça ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inançlarının arttığı görülmektedir. Ekin ve Saban (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu algıların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri ancak anadili Türkçe olmayan ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri; öğretmenlerin özellikle birinci sınıfı okutma deneyimleri arttıkça ilk okuma yazma öğretimi konusundaki öz yeterlik algılarının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin okuma güçlükleri ile başa çıkma becerileri, bu güçlükler hakkındaki bilgilerinden ve bunlara yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin tutum ve inançlarının, bir çocuk hakkındaki algıları ve çocuğa verdikleri öğretileri üzerinde etkisi olduğunu düşündürmektedir.

### **Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğrenimi Hakkındaki İnançları**

Okullar, okuryazarlığın gelişiminde en güçlü etkili ortamlar olarak gözlemlenmektedir ve bu ortamlardaki en önemli faktör öğretimi günlük olarak veren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okuma sürecinin doğası hakkındaki ve çocukların okuryazarlık becerilerini gerçekte nasıl kazandıklarına ilişkin inançları,

öğretim yöntem ve materyal seçimlerini önemli derecede etkilemektedir. Örneğin, bazı öğretmenler, çocukların bilgiyi keşfetme, anlam oluşturma ve kendileri için uygun beceriler ve stratejiler edinme fırsatına sahip oldukları bir ortamda en iyi şekilde öğrendiklerine inanmaktadırlar (Cambourne, 1988; Phillips, 2008). Bazı öğretmenler doğrudan öğretim yaklaşımına inanırken (de Lemos, 2005; Schumaker, 2009; Stanovich, 1994) bazı öğretmenler ise doğrudan öğretimle birlikte çocuk merkezli bir yaklaşımın temel prensiplerini içeren eklektik bir programa inanırlar (Spiegel, 1992; Purdie & Ellis, 2005).

Öğretmenlerin okuma hakkındaki inançları incelenen çalışmalardan, Wrease (2004), ilkökul öğretmenlerinin hem görüşme hem de Likert tipi bir ölçek ile okuma öğretimi konusundaki inançlarını değerlendirmiştir. Öğretmenlerin okuma öğretiminde geleneksel bir yaklaşım veya bütünsel bir yaklaşım tercihleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin eğitim düzeyinin ve deneyim yılının kullandıkları okuma yaklaşımı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Görüşme soruları sonucunda, öğretmenlerin okuma başarısını arttırmak için farklı öğretimsel uygulamaları kullanmaları gerektiği konusunda hemfikir olduklarını görülmüştür. Mayo (2010) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin hangi okuma modellerini kullandıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin parçadan bütüne ve bütünden parçaya okuma modellerinin aynı anda kullanıldığı etkileşimsel modeli en çok kullandıkları bulunmuştur. Alanyazında öğretmenin inançlarının çocukların öğrenme sürecini etkilediği ve bununla birlikte sınıftaki öğretim uygulamaları türlerinde de önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Maxwell vd., 2001; McMullen, 1999; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004).

### **Öğretmenlerin İnançları Üzerindeki Etkiler**

Okumayı öğrenmek ileri dönemdeki akademik başarı için bir temel sağlamaktadır. Bu beceriyi edinmek, bazı bireyler için görüldüğü kadar kolay değildir ve her bireyin okuma başarısını sağlamak için farklı okuma modelleri ile ilgili yıllar süren önemli tartışmalar yaşanmaktadır. Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association, 2007), en etkili öğretmen eğitimi programlarının temelinde, her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak bir yaklaşım sağlamak için okumanın teorik temelini tam olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (International Reading Association, 2007). Okuyucunun rolüyle ilgili teorik farklılıklar olduğu gibi, okumayı öğretme yaklaşımlarında da farklılıklar vardır. Sürekliliğin bir ucunda, beceriye dayalı, ses bilgisi veya parçadan bütüne bir yaklaşımı savunanlar.öte yanında, bütünsel, bütünsel bir dili veya bütünden parçaya yaklaşımını destekleyenler bulunmaktadır. Ortada, iki bakış açısının kombinasyonunun en iyi yaklaşım olduğuna inanan interaktif yaklaşımı savunanlar olduğu görülmektedir.

**Parçadan bütüne (tümevarım) (Bottom-up) stratejisine** göre okuyan okuyucular öncelikle cümleyi oluşturan sözcükleri ayırt etmekte ve daha sonra cümlenin yapısal özelliklerini (cümledeki kelimelerin sırası, yeri ve

cümlede bulunan bağlaçlar ile bunların bağladığı ifadeler) de göz önünde bulundurarak sözcükler teker teker anlamlandırmaktadır. Anlamlandırılan sözcükler cümledeki yeri ve yapısı (ör; etken veya edilgen fiiller) dikkate alınarak birleştirilmekte ve okunan cümleden bir sonuç çıkartılmaktadır. Sınıf öğretimi, öğretmenin doğrudan kontrolünde olduğu basitten karmaşık görevlere doğru ilerler. Okuryazarlık öğretiminde bu yaklaşımı benimseyen bu tür öğretmenlerden “çocuk merkezli veya gelişimsel” yerine “yapılandırılmış veya didaktik” olarak bahsetmek uygun olabilir. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmenler resmi olarak parçadan bütüne yaklaşımı içerisinde olan “ses temelli cümle öğretimi modelini” benimsemektedirler. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için bu öğretim biçimini destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Beck & Juel, 1992; Podhajski vd., 2009; Pressley & Rankin, 1994).

**Bütünden parçaya (tümden gelim) (top-down)** stratejisinde ise okuyucular okudukları cümlelerdeki sözcükleri ayırt eder ve cümle içinde anlamlandırılanları kendi hayat deneyimleri ve önceki bilgileri ile birleştirerek cümleden bir sonuç çıkarırlar. Bu stratejide okuyucuların cümlelerin sözdizimsel özelliklerine dikkat etmedikleri için özellikle anlamsız veya karmaşık sözdizimine sahip cümlelerle karşılaştıklarında, cümlelerde verilmek istenen mesajı doğru olarak algılamaları beklenemez. Yaklaşım temelde “çocuk merkezlidir”. Ülkemizde 1968-2004 yılları arasında benimsenen cümle yöntemine ilişkin öğretmenlerin % 90’ı bu yöntemi kullandıklarını söylediler de yöntemin ilkelerini tam olarak uygulayamadıkları için başka ara çözümler veya ara yöntemler ürettikleri görülmektedir (Akyol & Temur, 2008; Çelenk, 2002; Şenel, 2004; Tok, 2001). Öğretmenler çözümlerinden biri olarak da öğrencilerin okumaya geçişini kolaylaştırmak için sırası gelmeden sese dayalı bir eğitimi benimsediklerini ifade etmektedirler (Çelenk, 2002; Şenel, 2004; Tok, 2001).

**İnteraktif yaklaşıma** göre ise okuma süreçleri doğrusal bir süreç değil paralel bir süreç olarak algılanmalıdır. Yani okuma ne yalnızca bütünden parçaya ne de parçadan bütüne bir süreci kabul eder; bu yöntemi benimseyenler her iki sürecin birlikte ele alınması gerekliliğini vurgulanmaktadır.

Bu yöntemlere ilişkin uygulayıcıların ve araştırmacıların birleştikleri nokta; öğrencilerin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okuma yaparken zevk alması ve işlevsel bir yazma becerisinin geliştirilmesi amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek için herhangi bir yöntem kullanılabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar tek bir yöntem veya yaklaşımdan söz etmenin mümkün olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu yöntemleri etkili veya etkisiz kılan önemli faktörlerden biri uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanımları, öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin inançları, bir diğeri ise öğrenen öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır.

Okumayı öğretmek için öğretim yöntem ve materyalleri yıllar içinde çeşitlilik gösterirken, tek bir şeyin sabit kaldığı görülmektedir: “okuma performansı”.



PISA 2003'ten 2018'e kadar (2013 yılı ortalama puan 441, 2006 yılında ortalama puan 447, 2009 yılı ortalama puan 464, 2012 yılı ortalama puan 475, 2015 yılı ortalama puan 428, 2018 yılı ortalama puan 466) Türkiye'nin okuma performansının değerlendirildiği sonuçlara bakıldığında sonuçların genel ortalamanın altında olduğu (yaklaşık %50) görülmektedir. Diğer yandan Türkiye'nin genel okuma puanının 2003'ten 2018'a artış gösterdiği; fakat bu artışa karşın içinde bulunduğu yüzdelik dilimin değişmediği de ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında yıllar geçtikçe, ülkemizde okuma yaklaşımında farklılık olmasına rağmen, okuma puanlarında önemli derecede bir artış olmadığı görülmektedir. Bu durum bize bir modelin diğer modele göre avantajlı olmadığını göstermektedir (Wren, 2001).

Türkiye'de çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye odaklı, öğretmenler için hizmet içi mesleki eğitim ve geliştirme programları yürütülmektedir. Bu eğitimlerde öğretmenlere, çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl kazandıklarına dair yeni bakış açıları sunulmaktadır. Öğretmenler sınıf ortamında her gün birçok öğretimsel karar almaktadırlar. Şüphesiz bu kararlar, çocukların nasıl öğrendiklerine ve öğretim yöntemlerindeki tercihlerine ilişkin bir dizi inançtan etkilenmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen inançları ve karar verme becerileri arasındaki ilişkinin önemli bir konu olduğu görülmektedir. Bu noktada belirsizlik olmasına rağmen, öğretmenlerin öğretimleri hakkındaki inançları, sınıflarındaki düşünceleri ve eylemleri için doğrusal olmayan bir sürece neden oluyor gibi görünmektedir. Öğretmenlerin inanç düzeylerinin okumada başarısız olan veya disleksi öğrenciler için öğretim yöntemlerinde uyarlama yapma isteğini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak bu araştırma, öğretmenlerin okuryazarlık öğrenme ve öğretme konusundaki inançlarını değerlendirmek için geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlanmasını içermektedir.

## Yöntem

Bu araştırma nicel araştırmanın betimsel tarama deseniyle gerçekleştirilen bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışma grubu ve veri toplama aracının özellikleri ile ölçeğin Türkçeye uyarlanma süreci hakkındaki bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde görev yapan 304 sınıf öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 243'ü (%80) kadın, 61'i (%20) erkektir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında 1-10 yıl arasında 34 öğretmenin, 10-20 yıl arasında 195 öğretmenin, 20 yıl ve daha fazla 75 öğretmenin olduğu görülmektedir.



### **Veri Toplama Araçları**

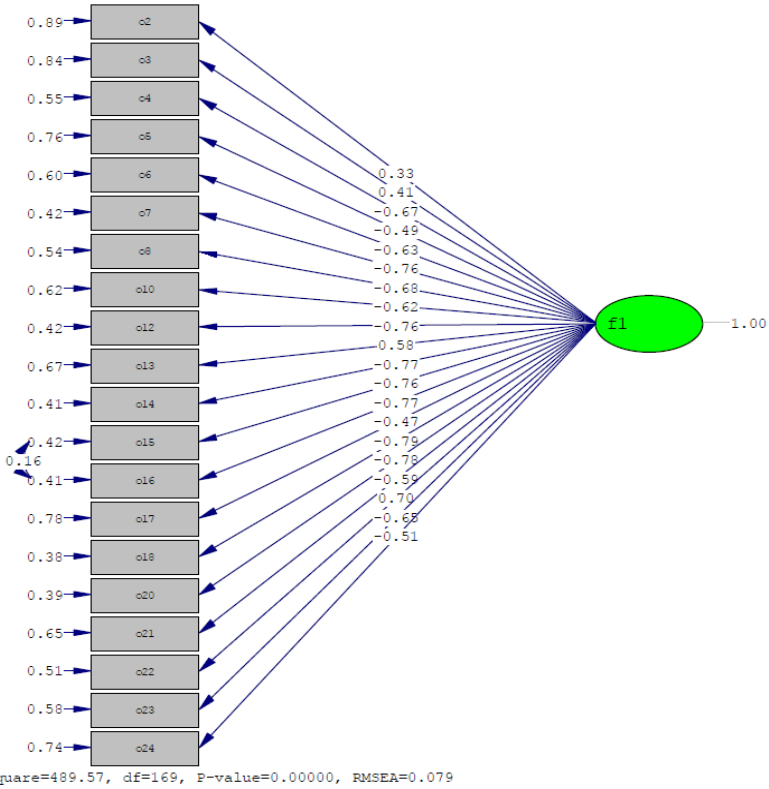
“Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi” Knight ve Westwood (1995) tarafından öğretmenlerin öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini nasıl kazandıklarını ve başlangıç düzeyindeki okuyuculara okumanın nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan her ifade için katılıp / katılmama düzeyinizi belirtmek için 1= kesinlikle katılıyorum, 2= katılıyorum, 3= kararsızım, 4= katılmıyorum, 5= kesinlikle katılmıyorum şeklinde 24 maddeye sahip 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach Alfa değeri 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda test tekrar test güvenilirliği .91’dir. Ölçek içerisindeki maddeler okuma becerilerinin kazanılmasıyla ve parçadan bütüne – bütünden parçaya yaklaşımları ile ilgilidir. Ölçekteki puanlama sistemine göre birey tarafından alınan puan ne kadar yüksekse, bütün bir dil yönelimini yansıtan ifadelerle özdeşleşme derecesi o kadar büyük olur. Puan ne kadar düşükse, öğretmen tarafından yönlendirilen, doğrudan öğretim yaklaşımını benimsediği anlamına gelmektedir.

### **Veri Toplanması ve Analizi**

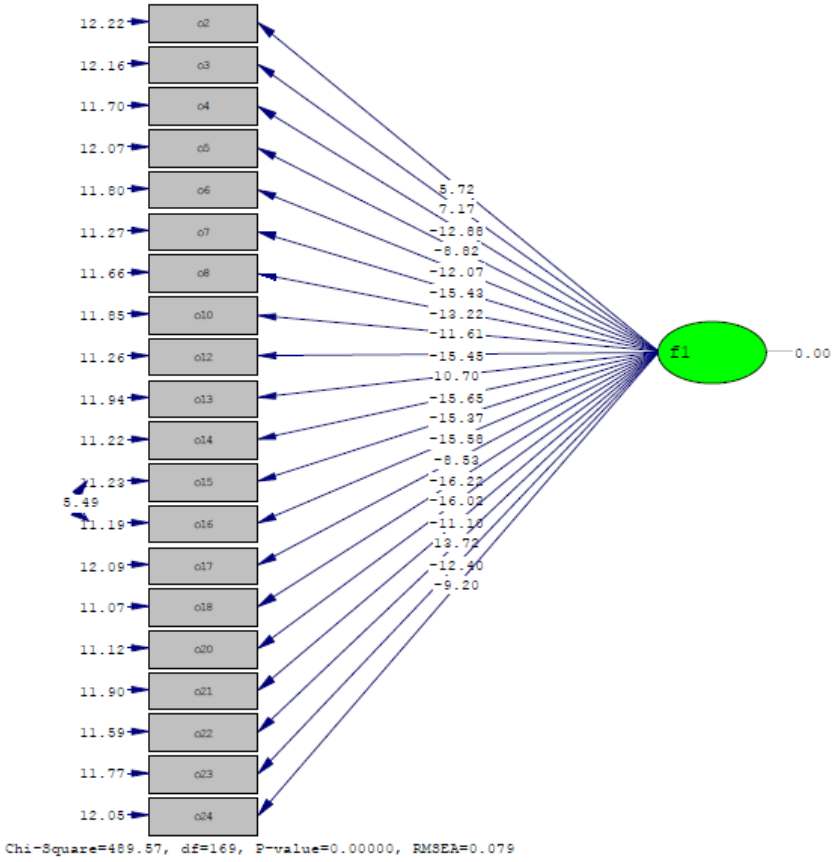
Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde ilk olarak Westwood ile iletişime geçilerek gerekli iznin alınması olmuştur. Bu amaçla 30 Ağustos 2020 tarihinde Westwood’a bir elektronik posta gönderilerek kendisinden ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına izin verip vermeyeceği sorulmuştur. Westwood 30 Ağustos 2020 tarihinde ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına onay verdiğini belirtmiştir. Daha sonra özel eğitim alanından iki uzman, eğitim bilimleri alanından bir uzman, Türkçe öğretmenliği alanından bir uzman ve ölçme-değerlendirme alanından bir uzman olmak üzere toplamda beş uzman tarafından ölçek maddelerinin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra yapılan çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için ilgili maddeyi en iyi yansıtacak Türkçe ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra maddeler tekrar İngilizce’ye çevrilerek dil eşdeğerliği sağlamak amacıyla orijinal ölçekte yer alan maddeler ile karşılaştırılması yapılmıştır. Dil geçerliği açısından ölçek maddelerinin benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiştir. Çeviri sürecinde beş uzmanın görev alması ve farklı uzmanlar tarafından yapılan çevirilerin Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş karşılaştırılmasıyla ölçeğin Türkçeye en uygun şekilde çevirisi sağlanmaya çalışılmış ve ölçeğin Türkçe formu uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın verileri 2020-2021 Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde toplanmıştır. Google Formlar’da çevrim içi anket formu yoluyla Ankara’da görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA için LISREL 8.54 paket programından yararlanılmıştır.

## Bulgular Yapı Geçerliği

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasına yönelik olarak yapılan ilk işlem yapı geçerliğinin test edilmesi olmuştur. Bu kapsamda DFA uygulanmış ve ölçeğin orijinal formundaki tek faktörlü yapının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmiştir. Bu bölümde, ölçeğin tek boyutuna ait 24 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Uygulanan DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre anlamlı olmayan dört maddeye (madde1, madde9, madde 11, madde19) rastlanmıştır. Bu nedenle ölçekten dört madde çıkarılmış ölçeğin son hali 20 maddeden (ek-1) oluşmaktadır.



Şekil1. Standardize edilmiş katsayılar



Şekil 2. T değerleri

Araştırmadan çıkarılan maddeler; “madde1: Başlangıç düzeyindeki okuyucuların ihtiyaç duyduğu beceriler ile iyi okuyucuların kullandığı beceriler arasında çok az fark vardır;”, “madde 9: Çocuklar alfabetik kod hakkında bilmeleri gereken her şeyi günlük okuma ve yazma etkinliklerinden ve başkalarını gözlemleyerek öğrendiklerinden, doğrudan ses öğretimi gereksizdir.”, “madde11: İyi okuyucular, okurken yazıların detaylarına çok az dikkat ederler;”, “madde19: Heceleme en iyi düzenli okuma ve yazma etkinlikleriyle tesadüfen öğrenilir.” Yapılan ilk DFA sonucunda madde 1, madde 9, madde 11, madde 19’un hata varyanslarının oldukça yüksek olduğu, t değerlerinin manidar olmadığı ve ayrıca bu maddelerin düşük faktör yük değerleri verdiği görülmüştür. Ölçekteki her göstergenin t değerinin  $\pm 1.96$  ( $p < .05$  düzeyinde) aralığı dışında olması önerilmektedir (Kline, 2011). Bu nedenle bu maddelerin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi yapılan DFA'da, ölçekteki 20 maddenin faktör yükleri .32'nin üzerinde yer almaktadır. Bu tespitin ardından DFA sonucunda rapor edilen uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonucunda Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=489.57$ , ( $sd=169$ ,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=2.89$  oranının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında çıkması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun sonucuna bakıldığında mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeği DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Durum	Kaynak
$\chi^2 /sd$	2.89	$\chi^2 /sd \leq 2$	$\chi^2 /sd \leq 3$	iyi uyum	Kline (2011)
RMSEA	.079	RMSEA $\leq .05$	RMSEA $\leq .08$	İyi uyum	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)
RMR	.050	RMR $\leq .05$	RMR $\leq 0.08$	mükemmel uyum	Brown (2006)
SRMR	.051	SRMR $\leq .05$	SRMR $\leq 0.08$	İyi uyum	Brown (2006)
NFI	.96	NFI $\geq .95$	NFI $\geq .90$	Mükemmel uyum	Thompson (2008)
NNFI	.97	NNFI $\geq .95$	NNFI $\geq .90$	Mükemmel uyum	Thompson (2008)
CFI	.97	CFI $\geq .95$	CFI $\geq .90$	Mükemmel uyum	Tabachnick ve Fidell (2007)
GFI	.86	GFI $\geq .95$	GFI $\geq .90$	Zayıf uyum	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)

Tablo1'e bakıldığında, GFI indeksi haricinde diğer uyum indekslerinin mükemmel ya da iyi uyum değerleri aldığı belirlenmiştir. Bu durumda ölçeğin 20 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

### Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve ölçeğin madde-toplam korelasyonları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında, madde toplam korelasyonlarının .35 ile .73 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2017).

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeğine ait Madde Analizleri, R<sup>2</sup> ve t Değerleri

Ölçek Maddeleri	r <sub>ix</sub>	t	R <sup>2</sup>
Madde2	.35	5.72	.11
Madde3	.33	7.17	.16
Madde4	.65	12.88	.45
Madde5	.46	8.82	.24
Madde6	.58	12.07	.40
Madde7	.70	15.43	.58
Madde8	.61	13.22	.46
Madde10	.51	11.61	.38
Madde12	.66	15.45	.58
Madde13	.50	10.7	.33
Madde14	.70	15.65	.59
Madde15	.70	15.37	.58
Madde16	.71	15.58	.59
Madde17	.42	8.53	.22
Madde18	.73	16.22	.62
Madde20	.70	16.02	.61
Madde21	.53	11.1	.35
Madde22	.60	13.72	.49
Madde23	.62	12.4	.42
Madde24	.49	9.20	.26

Tablo 2'ye bakıldığında, tüm madde korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, Maddelerin R<sup>2</sup> değerlerinin 0.11-0.62 arasında, t değerlerinin ise 5.72-16.22 arasında olduğunu ve tüm maddeler için tüm yolların anlamlı olduğunu ( $t_i > 1.96$  ve  $p_i < 0.05$ ) göstermiştir.

### Tartışma

Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, öğrenme ve öğretme konusundaki inançlarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Öğretmenlerin çocukların okuryazarlık öğrenimine ilişkin temel inanç ve tutumları da değişmedikçe, eğitim ve geliştirme programlarının bir sonucu olarak okuryazarlık öğretimi uygulamalarının değişmesi beklenmemektedir. Bu ölçek öğretmenlerin okuryazarlığın edinilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançları hakkında bilgi edinmek için uyarlanmıştır. Bu çalışmada, Knight ve Westwood (1995) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi" ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonuçları, ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğunu

göstermektedir. Dolayısıyla ölçeğin Türkçe formunun tek faktörlü yapısının, özgün ölçeğin faktör yapısı ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçek faktör yapısı uyumlu olmasına rağmen maddelerin tümünün özgün ölçek ile benzer biçimde faktör yük değerlerine sahip olmadığı görülmüştür. Bu nedenle de ölçekten dört madde çıkarılmış ve ölçeğin son hali 5'li likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Geriye kalan bu maddelerin (ek 1) t değerlerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen DFA sonuçlarına bakıldığında  $\chi^2 / sd=2.89$ ,  $RMSEA=.079$ ,  $RMR=.050$ ,  $SRMR=.051$ ,  $NFI=.96$ ,  $NNFI=.97$ ,  $CFI=.97$  olduğu ve modelin uyum indekslerinin iyi olduğunun görülmesi nedeniyle ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayısına bakıldığında ise 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,81$  olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin güvenilirlik değerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliği bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular bu ölçek için ön destekleyici kanıtlar gösterse de, okuma yazma alanındaki öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarının etkililiğine ilişkin araştırmalar için ölçeğin daha fazla çalışma içerisinde kullanılması gerekmektedir. Ölçek kullanılarak yapılacak gelecekteki çalışmaların sonuçları, aracın bu tür programların değerlendirilmesinde sorumlu uzmanlar için kullanılıp kullanılmayacağını belirleyecektir.

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için öğretmen deneyim yılı ve hizmetiçi eğitim alma durumuna ilişkin farklılıklar incelenmemiştir. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda mezun oldukları bölüm, deneyim yılı ve hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin bazı değişkenlerin ilişkileri araştırılabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek kullanılarak genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimi desteklemek amacıyla planlanacak müdahale çalışmasının ön aşaması olarak hizmet edebilir. Müdahaleyi geliştirmeden önce, özellikle genel eğitim sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken etkili olduklarını belirten öğretmenlerin inançları, becerileri ve uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla kullanılabilir. Çalışmanın önemli bir sınırlılığı verilerin sadece bir şehirde toplanmış olmasıdır. Her ne kadar örneklem sayısı analiz için yeterli olsa da, gelecekteki araştırmalarda farklı örneklemlemlerle ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin tekrar tekrar test edilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Comparing reading skills of first grade students who learn reading-writing with sound-based clause method and. *Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute*, 5(9), 79-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Baccus, A.A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' attitudes and efficacy beliefs*. United States: Degree of Doctor of Philosophy.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Manual of data analysis for social sciences*. Pegem Academy.
- Cheek, E., Steward, F., Launey B. & Borgia, L. (2004). Facilitative reading instruction: Preservice teachers' voices and perceptions. *Reading Improvement*, 41(2), 129-142.
- Çelenk, S. (2002). Teachers' views on the problems encountered in teaching primary reading and writing. *Elementary Education Online*, 1(2), 40-47.
- de Lemos, M. (2005). Effective strategies for the teaching of reading: What works, and why. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10 (3-4), 11-17. <https://doi.org/10.1080/19404150509546796>
- Ekin, Ö. & Saban, A., (2020). An Investigation of the "Literacy Teaching Self Efficacy" of primary school teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53 (2), 577-600. <https://doi.org/10.30964/auebfd.573039>
- Falcón-Huertas, M. (2006). *Teachers' literacy beliefs and their students' conceptions about reading and writing*. Graduate Theses and Dissertations. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/2519>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teachers beliefs and practices, *Educational Research*, 38, 1, 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.
- Joredan, A., Kiraali-Iftar, G. & Diamond, C.T.P. (1993) Who has the problem? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 45-62. <https://doi.org/10.1080/0156655930400104>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd ed. Guilford.
- Knight, B.A. & Westwood, P.S. (1995). *The development of the Teachers' Beliefs about Literacy Questionnaire (TBALQ)*. Paper presented at the National Conference of the Australian Association for Special Education, Darwin: 15 July 1995.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-65). NY: Routledge.
- Maxwell, K.L., McWilliam, R.A., Hemmeter, M.L., Ault, M.J. & Schuster, J.W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431-452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)



- Mayo, J. (2010). *A study of early childhood education: Teachers' beliefs and practices about early literacy learning* (PhD Thesis). Marshall University, Huntington, West Virginia.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk AND walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education, 13* (2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/02568549909594742>.
- MEB, (2006). *Turkey PISA 2006 National Final Report. Ministry of National Education, Education Research and Development Department, Ankara.* [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22)
- MEB, (2010). *Turkey PISA 2009 National Final Report. Ministry of National Education, Education Research and Development Department, Ankara.* [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22)
- MEB, (2013). *Turkey PISA 2012 National Final Report. Ministry of National Education, Education Research and Development Department, Ankara.* [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22)
- MEB, (2015). *Turkey PISA 2015 National Final Report. Ministry of National Education, Education Research and Development Department, Ankara.* [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22)
- MEB, (2018). *Turkey PISA 2018 National Final Report. Ministry of National Education, Education Research and Development Department, Ankara.* [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22)
- Öztürk, B. & Ertem İ. S., (2017). Evaluation of primary school teachers' self-efficacy beliefs in teaching of emergent literacy. *Journal of Anatolian Cultural Research, 1*(3), 1-26. <http://ankad.org/index.php/Ankad/article/view/22/22>
- Phillips, D. K. (2008). *Guided Reading: Constructivism in Action.* Institute for Learning Centered Education, 1-12.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. & Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 403-417. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409338737>
- Pressley, M. & Rankin, J. L. (1994). More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failure. *Learning Disabilities Research & Practice, 9*(3), 157-168. <https://psycnet.apa.org/record/1995-07670-001>
- Purdie, N. & Ellis, L. (2005). A Review of the empirical evidence identifying effective interventions and teaching practices for students with learning difficulties in year 4, 5 and 6. *Australian Council for Educational Research.* Camberwell, Victoria. [https://research.acer.edu.au/tll\\_misc/7](https://research.acer.edu.au/tll_misc/7)
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28* (3), 559-584. <https://doi.org/10.3102/00028312028003559>

- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341. <https://doi.org/10.1086/499756>
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Gordon, J. & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17, 22-37. <https://doi.org/10.1177%2F088840649401700104>
- Schumaker, J.B., (2009). *Teacher preparation and professional development in effective learning strategy instruction*. Washington, DC. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Spiegel, D.L. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, 46(1), 38-44. Retrieved November 13, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/20201008>
- Stanovich, K. (1994) Constructivism in reading education. *Journal of Special Education*, 28, 259-274. <https://doi.org/10.1177%2F002246699402800303>
- Şenel, G. H. (2004). Teachers' preferences in methods of reading-writing instruction. *Educational-online*, 3(2), 48-53.
- Tabachnick, G. G. & L. S. Fidell. (2007). *Experimental Designs using ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury.
- Thompson, B. (2008). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. 3rd ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tok, Ş. (2001). Evaluation of methods used in first reading and writing instruction. *Educational Administration: Theory and Practice*, 7 (26), 257-275. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10370/126924>
- Westwood, P.S. (1995). Teachers' beliefs and expectations concerning students with learning difficulties. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(2), 19-21. <https://doi.org/10.3316/aeipt.72990>
- Westwood, P., Knight, B. A. & Redden, E. (2005). Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition: The development of the Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10(3-4), 77-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00034>
- Wrease, S. (2004). *Perceptions of selected elementary teachers on the instruction of reading*. Ph.D. dissertation, Union Institute and University, United States -- Ohio.
- Wren, S. (2001). How do children read? *School Reform News*, 5 (2), p. 21.

**Ek 1. Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi**

1.	Çocuklar, sözel-işitsel dil becerilerini nasıl öğreniyorlarsa okumayı da öyle öğrenirler.
2.	Sözcük çalışmalarına ayrı bir zaman ayırmak istenilmez, çünkü dilin (sesbilgisi ve ses bilimi, sözcük bilgisi, biçimbilim, sözdizimi, edimbilim) bileşenleri birbirinden ayrı düşünülemez.
3.	Öğretmenler, metnin zorluk derecesine göre kitaplar seçmelidirler.
4.	Okumayı öğrenmek, sayfadaki yazıyla yakından ilgilenmeyi kapsamalıdır.
5.	Çocukların görsel sözcük dağılımını oluşturmak için flash card/bilgi kartı alıştırmaları kullanılmalıdır.
6.	Başlangıç düzeyinde okuyan çocuklara ses becerileri öğretilmelidir.
7.	Sınıfta kullanılan görsel okuma şemaları çocukların sözcük dağılımlarına göre seçilmelidir.
8.	Tek başına görsel sözcük öğretimi, metin okumaya da aktarılmaktadır.
9.	Etkili öğrenme için okuryazarlık programları; anlama, sözcük tanıma ve ses bilgisi gibi farklı becerilerin özel olarak çalışılmasına izin verecek şekilde düzenlenmelidir.
10.	Çocuklar, sözel dil becerilerini doğal yolla edindikleri gibi hecelemeyi de bu şekilde öğrenirler.
11.	Öğretmenler, çocukların hecelemeyi öğrenmeleri için gereken sözcükleri seçmelidirler.
12.	Öğretmenler hecelemeyi düzenli olarak değerlendirmelidirler.
13.	Heceleme listelerinin kullanılması nasıl yazılacağına öğrenilmesi için çok önemlidir.
14.	Çocukların anlamsız hecelemeyi kullanması çocukların ileride hatalı okuma gibi kötü alışkanlıkları pekiştirir.
15.	Hece listelerinde öğrenilen sözcükler çocukların yazma becerilerini genellikle olumlu yönde etkiler.
16.	Heceleme, sözcüklerin içindeki sesleri dikkatli dinlemeyi kapsamaktadır.
17.	Küçük çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri, erken yıllardaki heceleme becerileri ile ilişkilidir.
18.	Hecelemeyi öğrenmek sözcüklerin içindeki seslerle ilgilenmek sözcüğün tamamını görmeye bağlıdır.
19.	Her hafta belirli bir zaman, kesinlikle heceleme öğretimine ayrılmalıdır.
20.	Okul öncesi yıllarında heceleme için doğrudan öğretimin önemli bir yeri vardır.