



Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN*
Müzeyyen ALTUNBAY**

Öz

Tarım işçisi aileler, ekonomik gerekçeler nedeniyle tarım sektöründe çalışan ve geçimlerini bu alandan sağlayan bireylerden oluşmaktadır. Yılın belli dönemlerinde aileleri ile birlikte tarımsal üretimde çalıştıklarından bu ailelerin çocukları ekonomik ve fiziki şartlar altında erken çocukluk döneminden itibaren sözlü ve yazılı dille ilgili bazı yetersizliklere sahip olabilirler. Risk altında olan tarım işçisi ailelerin çocukları okula başladıklarında mevsimsel çalışma ve hareketlilik gibi durumlar nedeniyle okula düzenli olarak devam edememektedirler. Bu durum öğrenme kayıplarına neden olabileceğinden okuma ve yazma becerilerinin izlenmesi gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle öncelikle durum tespiti ve ihtiyaç analizinin yapılması önem taşıdığından bu çalışmada mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının okuma ve yazma hızlarının, hatalarının ve okuma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “1. Çocukların bir dakikada doğru okuma hızları nedir?, 2. Çocukların bir dakikada yazma hızları nedir?, 3. Çocukların sesli okuma düzeyleri nedir?, 4. Çocukların okuma hataları nelerdir?, 5. Çocukların yazma hataları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin ilkökul düzeyindeki çocukları oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde ilkökul düzeyine uygun birer hikâye türü okuma ve kopyalama metni çocuklar ile birebir ve yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler ile birlikte okuma ve yazma hatalarına yönelik kontrol listeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okuma ve yazma hızlarının akranlarına göre düşük olduğu, sesli okuma düzeylerinde büyük çoğunluğunun desteğe ihtiyacı olduğu ve okuma sürecinde en çok hece atladıkları ve yazma sürecinde yazılarını hatalı yerleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının okuma ve yazma sürecinde desteğe ihtiyaçları olduğundan bazı öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Risk altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının dil becerileri, dezavantajlı çocuklar, okuma ve yazma hızı, okuma ve yazma hataları, sesli okuma düzeyi

Examination of Reading and Writing Skills of Seasonal Farm Workers' Children

Abstract

Agricultural worker families consist of individuals who work in the agricultural sector for economic reasons and make their living in this field. Since they work in agricultural production with their families during certain periods of the year, children of these families may have some deficiencies in oral and written language from early childhood under economic and physical conditions. When children of at-risk agricultural worker families start school, they may not attend school regularly due to seasonal work and mobility because this may cause learning losses, it is necessary to monitor their reading and writing skills. Based on the principle of equal opportunity

* Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Giresun, dilek.yekeler@giresun.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-1878-5494.

** Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Giresun, altun.bay@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9568-3160.

in education, as it is important to first assess the situation and analyze the needs, this study aims to determine the reading and writing speeds, errors and reading levels of children of seasonal agricultural worker families. In this study, the following questions were sought: 1. What is the correct reading speed of children in one minute? 2. What is the writing speed of children in one minute? 3. What is the level of reading aloud of children? 4. What are the reading errors of children? 5. What are the writing errors of children? The research was conducted based on descriptive survey method. The study group of the research consisted of primary school level children of families coming to Ordu province as seasonal agricultural (hazelnut) workers. During the data collection process, a story-type reading and copying text appropriate for primary school level was applied one-on-one and face-to-face with the children. Descriptive statistics and checklists for reading and writing errors were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the children's reading and writing speeds were lower than their peers, that the majority of them needed support in reading aloud levels, that they skipped syllables the most in the reading process, and that they placed their writing incorrectly in the writing process. Based on this situation, some suggestions were tried to be developed since the children of seasonal agricultural worker families need support in the reading and writing process.

Keywords: Children at risk, reading and writing skills of disadvantaged children, language skills of seasonal farm workers' children, reading and writing speed, reading and writing errors, reading aloud levels

Giriş

Risk altındaki çocuklar, ekonomik dezavantaj, aile işi şiddet, ihmal, istismar, göç, sosyal dışlanma gibi çeşitli olumsuz faktörlerin etkisi altında olup bilişsel, duygusal, fiziksel, psikolojik vb. boyutlarda olumsuz yönde etkilenebilirler. Risk altındaki çocukların bir grubunu da tarım işçisi ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Bu çocuklar tarım sektöründe çalışan ebeveynlere sahip olduklarından genellikle tarımsal faaliyetlerin içinde büyümektedirler. Aileleriyle birlikte mevsimsel iş fırsatları nedeniyle göçebe bir yaşam tarzı sürdürdüklerinden eğitim fırsatlarına erişimde bazı sorunlar ile karşı karşıya kalırlar. Ekonomik zorluklar, düşük gelir seviyesi, yetersiz beslenme, sağlık ve güvenlik riskleri, iş kazaları, tarım ilaçlarına maruz kalma, güneş yanığı gibi problemler bu çocukların başlıca maruz kaldıkları sorunlardır. Farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen bu çocuklar arasındaki okuryazarlık becerileri arasındaki farklar, örgün eğitim başlamadan önce belirgindir (Buckingham vd. 2013). Özellikle okuryazarlık becerisi üzerine erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalar zayıf cümle kurma, zayıf sözdizimi duygusu ve yetersiz ses gelişimi ve alfabe bilgisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Pretorius ve Naudé, 2002). İlkokula başladıklarında ise mevsimsel çalışma ve hareketlilik, çocukların düzenli şekilde okula devam etmelerini engeller ve eğitimlerini sürdürmelerini güçleştirmektedir. Bu durum dili anlama, kullanma ve iletişim kurma sürecinde gerekli dil becerilerine etki edebilmektedir. Uzun bir eğitim hayatına sahip olamadıklarından ve okula ara verip geri döndüklerinden suçluluk duygusu nedeniyle sosyal ve akademik becerilerde yeterince gelişmedikleri belirtilmektedir (Güney, 2020). Oysa okuma ve yazma becerilerinin doğru şekilde takibi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuma ses bilgisi, kelime tanıma, akıcılık, hız ve prozodi gibi alt becerileri içerirken (Akyol, 2020); yazma el becerisi, heceleme, dil bilgisi kurallarını bilme, kelime dağarcığı, yazım ve imla becerisi, yazı akıcılığı, hız ve okunaklılık gibi unsurları gerektirmektedir (Yılmaz ve Erdoğan, 2019).

Okuma hızı, genellikle öğrencilerin kelime veya metinleri ne kadar sürede okuyabildiklerini ölçmek için kullanılan bir ölçüttür. Genelde 60 saniyelik okuma sürecinde sesli okuma yoluyla öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi sonucunda desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde, ilkökul öğrencilerinin okuma hızı için yaygın olarak kullanılan bir norm, Words Per Minute (WPM) olarak ifade edilen kelime başına dakika değeridir (Graham ve Van Ginkel, 2014). “Türkiye’de ise öğrencilerin okuma hızlarına yönelik sınıf bazında ve dönemlik standartlaştırılmış normlar bulunmamaktadır” (Akyol vd. 2014, s.11). Okuma sürecinde “önemli olan öğrencilerin sadece hızlı okuması değil, kelimeleri doğru şekilde seslendirmesi ve prozodiye dikkat etmesidir” (Akyol vd. 2014, s.11). Bu durumda okuma düzeylerini belirlemeye yönelik takip yapılabilmektedir. Sesli okuma düzeyi, öğrencinin bir metni doğru bir şekilde sesli

okuma ve anlama becerisini ifade eder. Metni akıcı bir şekilde seslendirmeyi, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi, uygun vurgu ve tonlamayı kullanmayı gerektirir. Sesli okuma düzeyi, “öğrencilerin bir dakikalık sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir” (Akyol vd. 2014, s.10). Bu hesaplama sonucunda üç tür düzeyden bahsedilir. Endişe düzeyi, öğrencilerin okuma hatalarının çok olduğu, okuma hızlarının yavaş ve anlama becerilerinin yetersiz olduğu durumdur (%91 ve aşağısındaki oran). Bu durumdan hareketle okuma hatalarının tespiti ve düzeltilmesi gereklidir. Okuma becerisini doğru şekilde kazanmaları çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı ve genel akademik başarıları için önemlidir. Yaygın yapılan okuma hataları harflerle, hecelerle, noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve geri dönüşler şeklinde olabilmektedir (Kırmızı ve Ünal, 2016). Öğretim düzeyi, öğrencinin okuma sürecinde öğretmen veya yetişkin gözetimi ve desteğiyle az çok okuma hataları yapsa da okuduğunu anladığı durumdur (%92-%98 arasındaki oran). Bağımsız düzey ise öğrencinin uzun ve karmaşık metinleri okuyabildiği, okuma hızının sınıf düzeyine göre yeterli olduğu, okuduğu metni anladığı, kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olduğu durumdur (%99-%100 oranları). Öğrencilerin okuma hızı normları, genellikle onların gelişimini izlemek, gerektiğinde müdahale etmek ve öğrenme güçlüklerini tespit etmek için bir referans noktası olarak kullanılır. Risk altındaki çocukların okuma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; düşük sosyoekonomik geçmişe sahip olduklarından erken okuryazarlık becerilerindeki uçurumların okulun ilk yıllarında daha belirgin olduğu (Henning vd., 2010; Locke vd. 2002), ön ekler ve son ekler, sözcükler içinde seslerin yer değiştirmesi ve sözcük içindeki bir sesin başka bir sesle değiştirilmesi ile ilgili olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz kaldıkları (Pretorius ve Naudé, 2002), göçmen tarım işçilerinin okul öncesi çocuklarında birinci ve ikinci dil gelişimini desteklemek için ebeveyn katılımını üst düzeye çıkarmanın gerekliliği (Lou ve Song, 2022; Stechuk ve Burns, 2005), birinci sınıfta yaşadıkları okuma sorunlarının alıcı ve ifade edici dil boyutunda olduğunu (Wildschut, vd., 2016) ortaya koymaktadır.

Yazma hızı, genellikle öğrencilerin belirli bir süre içinde kaç harf, kelime veya cümle yazabildiklerini ölçmek için kullanılan bir ölçüttür. Dikte veya kopyalama (bakarak yazma) yoluyla öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını inceleyebilmekte ve yazma hızlarını değerlendirebilmektedir (Rost, 2013). Öğrencilerin hatasız ve hızlı yazmaları ile birlikte neyi nasıl yazdıkları da önemlidir (Warwick, 2003). Bu nedenle yazma sürecinde yapılan hataların tespiti ve düzeltilmesi gereklidir çünkü yazma el becerisi, harfleme ve okunaklılık gibi bileşenlerden oluşur ve öğrencilerin kendini doğru ifade edebilmesi için önemli bir anlatım becerisidir. Yaygın yapılan yazma hataları; dikte etme, kopyalama, kompozisyon yazma gibi yazılı etkinliklerde yapılan hatalı veya yanlış yazımları ifade eder (Kırmızı ve Ünal, 2016; Ünal 2020). Özellikle ilk yıllarda çocukların uygun bir hızda, kurallı ve okunaklı yazma becerisini kazanmaları gerekir (Ziviani ve Watson-Will, 1998). Çünkü yazma becerisi hem kaba hem de ince motor becerilerini doğru kullanmayı gerektirdiğinden yazmayı öğrenme sürecinin başında öğrencilerin dikkatle takip edilmesi gerekmektedir (Karslıdotir ve Stefansson, 2003). Yapılan çalışmalar risk altındaki çocukların ince motor gelişimi açısından bazı engeller yaşadığını göstermektedir (Wildschut vd. 2016). Kelime kullanımı gibi üretkenlik ve noktalama işaretleri gibi dil bilgisi becerilerinin ölçümlerinde geride kaldıkları (Bruininks,1970), yazma sürecinde kalite, organizasyon, cümle kurma, kelime bilgisi, sözdizimi, el yazısı ve heceleme becerilerinin aynı yaştaki akranlarından daha düşük olduğu (Graham vd. 2021), birinci sınıfta yaşadıkları yazma sorunlarının ince motor becerilerinin gelişiminden kaynaklı olduğu (Wildschut, vd., 2016) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Okuma becerisi hız, anlama ve akıcılık gibi pek çok değişken ile birlikte değerlendirilirken; yazma becerisi hız, yazım doğruluğu, anlatım becerileri ve okunaklılık gibi diğer değişkenler ile birlikte değerlendirilmektedir. Bununla birlikte okuma ve yazma sürecinde yapılan hataların belirlenmesi ve takibi gerekmektedir (Bay ve Erdoğan, 2023; Ekmekçi ve Ayten, 2022; Semercioğlu, Akçay ve Mert, 2024). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları ile yapılan çalışmalar Türkiye’de genellikle bu çocukların karşılaştığı zorluk ve sorunları (Lordoğlu ve Etiler, 2014; Gökçe ve Şahin Fırat, 2024), çocuk emeklerinin kullanımı (Dedeoğlu, Bayraktar ve Çetinkaya, 2019), okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları (Avcı ve Ekici, 2023), maruz kaldıkları riskler ve hak ihlalleri (Ağyar ve Atış, 2022), eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşleri (Karaman, 2013; Uzun ve Şahan, 2021) üzerinedir. Dezavantajlı

ailelerden gelen çocukların, özellikle fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve sözlü dil gibi okuma becerisi için gerekli temel becerilerin gelişimine katkı sağlayan deneyimlere sahip olma olasılığı daha düşüktür (Buckingham vd. 2013). Çocukların okuma becerilerinin sosyoekonomik durumlarıyla ilişkili olduğu düşünülse de az sayıda çalışma şiddetli yoksullukla karşı karşıya olan çocuklarda sosyo ekonomik durumun okuma becerilerinin gelişimiyle nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir (Doelan vd. 2019). Ayrıca diğer öğrenci türlerine kıyasla risk altındaki çocukların yazma becerileri hakkında daha az bilgi bulunmaktadır (Salas, Birello ve Ribas, 2021). Bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin gelişimi, takibi ve değerlendirilmesi gereklidir. Araştırmada bu ihtiyaçtan hareketle mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkökul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

Okuma, öğrencilerin bilgi edinmesini, öğrenmesini ve düşünmesini sağlarken; yazma onların kendini ifade etmesini, düşüncelerini organize etmesini ve iletişim kurmasını sağlar. Örneğin, sesli okuma düzeyi, öğrencinin kelime tanıma becerilerini, okuma hızını, akıcılığını, anlama yeteneğini ve metni doğru bir şekilde yorumlama kapasitesini içerir. Sesli okuma düzeyi iyi olan bir öğrenci, metni doğru bir şekilde okurken anlam elde eder ve anlatım yapabilir. Benzer şekilde yazma becerisi iyi olan çocuklar dil bilgisi kurallarına dikkat ederek okunaklı bir el yazısı ile noktalama işaretlerini kullanarak dikte, kopyalama ve anlatım yapabilirler. İlkokulda en ufak bir kesinti veya okula devamsızlık durumu okuma yazmayı öğrenme sürecinin başında olumsuz etki yapabilir ve öğrenme kayıplarını arttırabilir. Bu durumda en dezavantajlı grup okula devamsızlıkları bulunan tarım işçisi ailelerin çocuklarıdır (Avcı ve Ekici, 2023). Erken çocukluk döneminden itibaren okuma yazmayı öğrenme sürecinde risk altındadırlar. Çünkü aileleri tarafından çocuklar işçi olarak çalışmak zorunda kalmaktadır (Aküzüm vd., 2015). Her ne kadar mevcut 9 aylık okul takvimi, Amerikalıların yüzde 85'inin tarımla uğraştığı dönemde ortaya çıksa da (Cooper, 2003), Türkiye'de de tarım işçisi ailelerin çocukları ile yapılan çalışmalarda, çocukların aileleri ile yaptıkları iç göçe bağlı olarak okulları erken terk etme ve geç başlama durumlarından dolayı okul takvimine sadık kalamadıkları tespit edilmiştir (Lordoğlu ve Etiler, 2014). Bu durum çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri olumsuz yönde etkilediği gibi akademik gelişimleri engellemektedir (Karaman, 2013). Öğrenme kayıpları ile ilgili yapılan araştırmalar ilkökul düzeyinde genelde tatil sonrası, pandemi süreci gibi belli aralıklar sonrası veya ders devamsızlıkları fazla olan öğrenciler üzerinedir (Baz, 2021; Cooper, 2003; Sulak ve Çapanoğlu, 2022; Şeker ve Esit, 2023). Oysa tarım sektöründe çalışan ailelerin çocukları da okula düzenli devam edemedikleri için (Avcı ve Ekici, 2023) dil becerilerini kazanma ve geliştirme yönünden en dezavantajlı gruplar arasındadır.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle eğitim-öğretime engel teşkil eden durumların ortadan kaldırılmasında öncelikle durum tespiti ve ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin ilkökul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma hızlarını, hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının;

- Bir dakikada doğru okuma hızları nedir?
- Bir dakikada yazma hızları nedir?
- Sesli okuma düzeyleri nedir?
- Okuma hataları nelerdir?
- Yazma hataları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yürütülen bu çalışma betimsel tarama yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Betimsel tarama yöntemi, özellikle var olan bir olgunun koşullarını, uygulamalarını, süreçlerini, inançlarını, ilişkilerini ve eğilimlerini araştırmak için kullanılan bilimsel bir araştırma modelidir (Salaria, 2012). Katılımcıların okuma ve yazma becerilerinin incelenmesi amacıyla nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışma, mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarına

herhangi bir müdahale olmaksızın okuma ve yazma becerilerini incelemek üzere betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür.

Araştırma grubu

Araştırma grubunu 24 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların aileleri mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmaktadırlar. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, “araştırmada çalışılan soruları açıklığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir” (Patton, 2014, s. 45). Bu nedenle amaçlı örnekleme doğrultusunda kriter olarak 2023 yılı yaz mevsiminde Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin ilkokula giden çocukları araştırmanın çalışma grubuna alınmıştır. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellik	N	Yaş				
		7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş
Cinsiyet	24	3	5	6	7	3
Kız	11 (%46)	2	1	3	4	1
Erkek	13 (%54)	1	4	3	3	2
Aile içindeki sırası	24	3	5	6	7	3
1.çocuk	4 (%17)	-	1	1	2	-
2.çocuk	2 (%8)	-	1	1	-	-
3.çocuk	5 (%21)	2	-	1	1	1
4.çocuk ve sonrası	13 (%54)	1	3	3	4	2
El Tercihi	24	3	5	6	7	3
Sağ	22 (%92)	3	3	6	7	3
Sol	2 (%8)	-	2	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş düzeylerinin farklılık göstermekle birlikte sosyo-kültürel açıdan benzer özellikler taşıdıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplama sürecine ilk olarak gerekli etik izinler alınarak başlanmıştır. İzinlerin ardından Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin 1-4. sınıf düzeyindeki çocuklarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından çocukların okuma ve yazma hızlarını, hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan ilkokul düzeyine uygun “Karga ile Çoban” ve “Güvercin ile Karınca” isimli iki hikâye edici metin kullanılmıştır (bk. Ekler-okuma metni & kopyalama metni). Çocukların sınıf seviyeleri karma olduğundan metinler ortalama düzeyde ilkokul düzeyindeki metinler arasından seçilmiştir. Metinlerin belirlenmesinde Türkçe ve Sınıf eğitimi alanında ikişer uzman görüşüne başvurularak okuma ve yazma becerisi açısından uygun olup olmadığı konusunda görüş alınmıştır. Okuma ve yazma sürecinde yaptıkları hatalar ile ilgili olarak literatür taranmış ve Kırmızı ve Ünal (2016) tarafından belirtilen ölçütler referans alınarak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesindeki maddelerin belirlenmesinde sınıf eğitimi alanında üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde kontrol listelerine son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin sınıf seviyeleri farklı olduğundan okuma metninin puntosu sınıf seviyelerine göre yeniden düzenlenmiştir. Yazma metninde ise öğrencilerin kopyalama yaparken zorlanabilecekleri bir durum olmamasına dikkat edilmiştir. Çocukların stres veya kaygı duymalarının önüne geçmek amacıyla veri toplama süreci öncesinde sohbet edilerek etkinliğin amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada gönüllülük esas alınmış, çocuklara çalışmanın amacı açıklanmış, araştırma sürecinde

verilerin güvenilirliğini olumsuz etkileyecek unsurlardan arındırılmış uygun bir ortam hazırlanarak uygulamalar her çocuk ile birebir olarak yüz yüze şekilde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra 2023 yılı yaz mevsimi içinde Ordu ilinin Perşembe ilçesine tarım işçisi olarak gelen aileler ile görüşülmüştür. Bu ailelerin çocukları Giresun Üniversitesi Çocuk Hakları Araştırma Merkezi tarafından yürütülen bir projeye katılmışlardır. Proje ve bu araştırmanın yapıldığı Ordu ilinde tarım işçisi ailelerin bulunma nedeni ilde ihracatının büyük bir kısmını natürel iç fındık ve işlenmiş fındık ürünlerine dayanmasıdır (DOKA, 2024).

Çalışmanın verileri iki araştırmacı tarafından birlikte ve iki adımda toplanmıştır. İlk olarak çocukların okuma becerisine yönelik veriler toplanmıştır. Bunun için çocuklar sessiz bir ortama teker teker alınarak bir dakikalık sürede kendilerine verilen metni sesli olarak okumaları istenmiştir. Bu esnada ikinci araştırmacı verilen süre içerisinde öğrencilerin okuyabildikleri kelime sayısını belirlemiş ve okuma hızını ölçmüştür; ardından birinci ve ikinci araştırmacı birlikte okuma esnasında yapılan okuma hatalarını kontrol listesi kullanarak belirlemişlerdir (bk. Ek 4. Okuma ve Yazma Hataları Kontrol Listesi).

İkinci adımda çocukların yazma becerileri için metin kopyalama kullanılmıştır. Araştırmacılar hikâye edici metni normal bir hızda ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumuş, ardından bir dakikalık sürede metni çocuğun bakarak yazmasını (kopyalama) istemiştir. Bu süreçte ikinci araştırmacı tarafından yazma hızının belirlenmesi için bir dakika içerisinde yazabildikleri toplam kelime sayısı ölçülmüştür. Yazma süreci tamamlandıktan sonra her iki araştırmacı tarafından yazma hataları kontrol listesi kullanılarak “var” ya da “yok” şeklinde çocukların yazım hataları tespit edilmiştir. Okuma ve yazma hızlarının tespit edilmesine yönelik çalışma peş peşe gerçekleştirilmiş, her bir çocuk ile iki araştırmacı ortalama 30 dakikalık sürede çalışmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde ilk olarak çocukların okuma ve yazma hızlarına ait betimleyici istatistikler (aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler) SPSS 21 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma düzeyleri için 1 dakikalık sesli okuma sürecinde doğru okudukları kelime sayısı, toplam okudukları kelime sayısına bölünmüştür. Çocukların okuma ve yazma hatalarının belirlenmesinde araştırmacılar eş zamanlı olarak okuma ve yazma hatası yapan çocuğa yönelik kontrol listelerini karşılaştırarak birleştirmişlerdir. Okuma ve yazma hatalarında görüş birliğine varılmasının ardından bu hatalara yönelik sıklık (frekans) değerleri hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından birlikte toplanmıştır. Okuma ve yazma hızının ölçümünde ikinci araştırmacı akıllı saat yardımıyla bir dakika tutarak çocukların okudukları ve yazdıkları toplam kelime sayısını belirlemiştir. Ardından araştırmacılar birlikte okuma ve yazma hatalarını belirlemek için kontrol listelerini kullanmışlardır.

Kontrol listeleri; ilkokul öğrencilerinin okuma esnasında / yazma sürecinde yapabilecekleri hataları belirlemek amacıyla ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Sınıf eğitimi alanında uzman üç farklı kişiden görüş alınarak kontrol listelerinin kapsamı ve içeriği yeniden gözden geçirilmiş; kontrol listelerinde bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Yapı geçerliği için bu ölçüm araçlarının teoride belirtilenler ile uyumlu olması ve benzer konularda yapılan çalışmalara bakılarak okuma ve yazma sürecinde yapılan hataları ölçen araçlardan elde edilen sonuçların birbirini destekleyip desteklemeyeceği dikkate alınmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliğinde çocukların okuma ve yazma hataları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı tespit edilmiştir. Ardından her iki araştırmacının verileri bir araya getirilerek ortak karara bağlanmıştır. Bununla birlikte nominal (var- yok/ gözlendi- gözlenmedi) veri toplama araçları olan kontrol listelerinin puanlanmasında güvenilirlik için kappa istatistiği kullanılmıştır. İki veya daha fazla gözlemcinin (veya değerlendiricinin) aynı olayı veya durumu değerlendirmesi için gözlemlenen

uyumun beklenen uyumla karşılaştırılması yapılmıştır. Kappa değeri %78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki araştırmacı arasında iyi uyum olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015).

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu Komisyonu

Karar tarihi= 06.09.2023

Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-175190

Bulgular

Araştırma bulguları araştırma sorularından hareketle tablolar hâlinde sunulmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Birinci ve İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Çocukların bir dakikada doğru okuma hızları nedir?” sorusuna cevap verebilmek için öğrencilerin sesli okuma sürecinde okuyabildikleri kelime sayısı araştırmacılar tarafından doğrudan ölçülerek Tablo 2’de sunulmuştur. “Çocukların bir dakikada yazma hızları nedir?” sorusuna cevap verebilmek için bir dakika içerisinde yazabildikleri toplam kelime sayısı araştırmacılar tarafından doğrudan ölçülerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çocukların Okuma ve Yazma Hızlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (aritmetik ortalama)	Ss. (standart sapma)	Baskılık	Çarpıklık
Çocukların Doğru Okuma Hızları (Bir Dakikada)	24	7	77	32.54	20.38	0.061	0.826
Çocukların Toplam Okuma Hızları (Bir Dakika)	24	7	79	35.50	20.13	-.039	0.704
Çocukların Yazma Hızları (Bir Dakikada)	24	6	82	38.67	20.97	-.584	.320

Tablo 2 incelendiğinde çocukların doğru okuma hızlarının dakikada minimum 7 ile maksimum 77 kelime arasında değiştiği ve okuma hızı ortalamalarının dakikada 33 kelime olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ dakikada doğru okuma hızı =32.54) . Yazma hızlarının ise dakika minimum 6 ile maksimum 82 kelime arasında olduğu ve yazma hızı ortalamalarının dakikada 39 kelime olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ dakikada yazma hızı =38.67). Bununla birlikte toplam okuma hız ortalamaları, doğru okuma hız ortalamalarından biraz yüksektir ($\bar{X}$ toplam okuma hızı =35.50 > $\bar{X}$ dakikada doğru okuma hızı =32.54) .

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 3.

Çocukların sesli okuma düzeyleri

Okuma düzeyi	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Endişe	13	54.2
Öğretim	6	25
Bağımsız	5	20.8
Toplam	24	100

Tablo 3 incelendiğinde çocukların yarısından fazlasının (%54,2) sesli okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum okuma becerilerinin gelişiminde desteğe ihtiyaçları olduğu yönünde düşünülebilir. Ayrıca kalan çocukların büyük çoğunluğun (%25) okuma düzeyleri öğretim düzeyindedir. Bağımsız düzeyde olan ise az sayıda öğrenci bulunmaktadır.

Dördüncü ve Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Dördüncü ve beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur. "Çocukların okuma hataları nelerdir?" sorusuna cevap verebilmek için sesli okuma sürecinde her bir çocuk araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve yaptıkları hatalar gözlem formu kullanılarak/ belirlenerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların okuma hataları

Okuma Hataları	Sıklık (f)
1. Harflerle ilgili hatalar	
Harf atlama	4
Harf ekleme	2
Harf yutma	1
Harf karıştırma (k- g demek) (d-t)	4
Harf tanımada güçlük (ğ ve k seslerini tanımada)	4
Yavaş harf tanıma	1
Sesleri birleştirerek okuma (k+a+r+g+a)	1
2. Heceler ile ilgili hatalar	
Heceleyerek okuma	3
Heceleri birleştirmede hata	1
Hece atlama	12
3. Kelime tanımada güçlük	5
4. Yöresel okuma	3
5. Yanlış okuma (kelimeyi tam okuyamama)	5
6. Zaman eklerini okuyamama	3
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	3
8. Geri dönme	5
9. Parmakla takip	2

Tablo 4 incelendiğinde okuma hatalarının en çok hecelerle ilgili yapıldığı, çocukların heceleri atladığı görülmektedir. Bununla birlikte çocukların okurken yanlış okuma (ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama) ve okurken geri dönme yaptıkları gözlenmiştir. Ardından harf atlama, harf karıştırma ve harf tanımada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Yöresel ağız kullanarak okuma yapan, okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeyen ve heceleyerek okuyan çocuklar da bulunmaktadır.

“Çocukların yazma/ yazım hataları nelerdir?” sorusuna cevap verebilmek için yazma esnasında her bir çocuk araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve yaptıkları hatalar gözlem formu kullanılarak/ belirlenerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların yazma/ yazım hataları

Yazma Hataları	Sıklık (f)
1. Ekleme	-
2. Atlama	12
3. Karıştırma	11
4. Bölme	4
5. Bozma	7
6. Harfleri hatalı bağlama	-
7. Yanlış yazma	8
8. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	11
9. Hatalı yerleştirme	14
10. Yavaş yazma	6
11. Okunaksız yazma	12
12. Düzensiz yazma	9
13. Ters yazma	3

Tablo 5 incelendiğinde çocukların dik temel harfleri kullanarak kopyalama yaparken en sık yaptıkları hatanın yazılarında satır çizgisine harf, hece ve kelimeleri hatalı yerleştirdikleri; ardından harf, hece ve kelime atladıkları ve okunaksız yazdıkları görülmektedir. Bununla birlikte noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve yazarken harfleri karıştırdıkları dikkat çekmektedir. Harfleri hatalı bağlayan çocuk bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkökul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda çocukların okuma ve yazma hızlarının akranlarına göre düşük olduğu, sesli okuma düzeylerinde büyük çoğunluğunun desteğe ihtiyacı olduğu ve okuma sürecinde en çok hece atladıkları ve yazma sürecinde yazılarını hatalı yerleştirdikleri tespit edilmiştir.

Okuma (anlama) becerilerinin ölçülmesinde hız ve zaman her daim önemli, süreçte yapılan hataların belirlenmesi ise gerekli faktörler arasındadır (Pearson ve Hamm, 2005). Çocukların bir dakikada doğru okuma hızı bulgularına bakıldığında dakikada ortalama 33 kelime okudukları görülmektedir. Türkiye’de okuma hızına yönelik belli bir standart değer ya da zorunluluk bulunmamaktadır. Sınıf veya yaş seviyesi ne olursa olsun öğrencilerin okuma hızları için kesin bir standart belirlemek doğru da değildir. Buna rağmen okuma becerilerinin her birey için gelişiminin eşsiz olduğu düşünüldüğünde bireysel olarak takibi dezavantajlı çocuklar için de gereklidir. İlkokul öğrencilerinin okuma hızına yönelik çalışmalara bakıldığında genellikle bir dakikalık sürenin temel alındığı, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada yaklaşık 38 kelime okuduğu (Kayıran ve Ağaçkiran, 2018), birinci sınıflarda sözcük tanımayı desteklemenin (Aktürkoğlu, 2024) ve ileri sınıf düzeylerinde hızlı okuma ile ilgili eğitimin öğrencilerin okuma hızını arttırdığı belirtilmiştir (Oktay Kırkkılıç ve Boyraz, 2024). Güneş (2000) tarafından geliştirilen ilkökul öğrencilerine yönelik ölçütlere göre (örneğin; 1. sınıf öğrencileri için bahar dönemi dakikada 60 kelime, 4. sınıf öğrencileri için bahar dönemi dakikada 90-140 kelime) bu araştırma sonucunda aralarında ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinde çocukların daha fazla bulunduğu bir çalışma grubunda çocukların dakikada ortalama 33 kelime okumaları, okuma hızlarının beklenen düzeyde olmadığını işaret etmektedir (akt. Güneş, 2013; Esmer, 2019). Bu durumu sesli okuma düzeyi ile ilgili bulgular da desteklemektedir. Çünkü araştırma sonucunda çocukların büyük çoğunluğu okuma becerilerinin gelişiminde desteğe ihtiyaç duymaktadır.

İlkokulda öğrenciler okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlarlar ve bu beceriler genelde sürekli biçimde gelişmeye devam etmektedir. Okuma hızları, yaşlarına, okuma becerilerine, metin

türlerine ve okuma deneyimlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Her öğrencinin okuma hızı kelime tanıma sürecine bağlı olarak farklılık gösterse de okuma becerilerinin takibi, okuduğunu anlama ve okumanın gelişimi için gereklidir (Öksüz ve Akyol, 2023). Dezavantajlı çocukların okuma hızlarına yönelik çalışmalara bakıldığında derin yoksulluk ile karşı karşıya kalan ilkökul öğrencilerinin okuma hızlarının düşük ve okuma becerileri daha yavaş geliştiği, bu duruma kısmen okula devamsızlığın aracılık ettiği (Buchingham vd., 2013; Dolean vd., 2019; Pan vd., 2005), ana okulundan dördüncü sınıfa kadar sosyal sınıf farklılıklarının okuma becerisi üzerinde olumsuz etkisinin erken çocuklukta fonolojik farkındalık ve yazı bilgisine kadar etki ettiği (Bowey, 1995; Hecht, vd., 2000) yönündedir. Bununla birlikte tarım işçisi ailelerin okuma materyallerine ve okumaya daha az ilgi duyuyor olabileceği ihtimali (Hoff, 2006), çocuklarının okula başladıklarında yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklara kıyasla okuma sürecinde harfleri daha az bilmelerine ve fonolojik becerilerinin daha zayıf olmasına yol açabilmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Buckingham vd., 2014). Araştırma sonucunda okuma hatalarının en çok heceler üzerinde olduğu, öğrencilerin okurken yanlış okuma (ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama) ve geri dönme yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Gündoğmuş ve Çayır (2023) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre yapılan okuma hataları ile benzerlik göstermektedir. Okurken hece atlamak kelimeyi tam olarak anlamamaya neden olarak cümlede anlam kaybına ve iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Harf atlamak ve harfleri karıştırmak ise öğrencilerin harf tanımda güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Avşar Tuncay, 2021). Bu durum okuma sürecinde anlam kaybına neden olabilir. Ayrıca araştırma sonucunda Türkiye'nin farklı şehirlerinden geldiklerinden az da olsa yöresel ağız kullanarak okuma yapan çocuk bulunmaktadır. Okuma sürecindeki bu hataların giderilmesi ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için çocukların destek eğitim ve yaz okulu gibi çalışmalar ile daha fazla kuşatılması gerekmektedir. Ek olarak ailelerin evdeki okuryazarlık ortamını destekleme amacıyla bilgi sahibi olabilecekleri aile-okul iş birliğine dayalı eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Reynolds vd., 2017).

Araştırma sonucunda çocukların yazma hızları bir dakikada ortalama 39 kelime olarak bulunmuştur. Yazma hızı ile ilgili farklı sınıf seviyelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularına göre çocukların yazma hızlarının düşük olduğu görülmektedir (Graham vd. 1998; Temur, 2012; Türker ve Tunç. 2020). Belirli bir süre içinde çocukların ne kadar doğru yazabildiklerinin ölçüldüğü ve sonuçlarının değerlendirildiği bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin yazma hızlarının geliştirilmesine ihtiyaç olup olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonucunda da çocukların yazma hızlarına yönelik ortalama veriler ve yazma hatalarının tespiti kayda değerdir. Tarım sektöründe çalışan ailelerin çocukları okula düzenli devam edemedikleri için (Avcı ve Ekici, 2023) yazma becerisini kazanma ve geliştirme yönünden en dezavantajlı gruplar arasındadır. Bu nedenle önemli bir görüş de bu çocukların erken çocukluk döneminde yazma becerilerine yönelik teşvik edilmelerinin önemli olduğu, böylelikle ileri sınıf düzeylerinde yazma becerisinde daha başarılı olabilecekleri yönündedir (Mavrogenes ve Bezruczko, 1994). Okunaklı bir yazı yazmak her yaş grubunda beklenen bir beceridir ve çocukların yazılarında harf, hece ve kelimeleri hatalı yerleştirmeleri kendi yazdıklarını okumalarını güçleştirebilir. Dezavantajlı çocukların yazma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda fikirlerini kompozisyon şeklinde yazarak ifade etme sürecinde yazım doğruluklarında ve heceleme becerilerinde sıkıntılar yaşadıklarını gösteren çalışmaların (Berninger vd., 1997; Coker, 2006; Salas, Birello ve Ribas, 2021) bulunması bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin harf, hece ve kelime atlamaları ve okunaksız yazmaları desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Çünkü yazma sürecinde yapılan bu hatalar metinlerin anlamını bozabilir, diğer dil becerileri ile birlikte fen, sosyal, matematik gibi derslerdeki başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle, çocukların yazma hatalarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir (Başar ve Alkan, 2020). Bu süreçte uygun etkinlikler yapmak, ılımlı bir ortam sağlamak, yazdıkları metni düzenlemeleri için zaman tanımak ve yazım ve dil bilgisi kurallarına uygunluğunu kontrol etmek yararlı olabilir (Çayır ve Balcı, 2023; Dayan ve Ertem, 2022). Risk altındaki çocuklar ile yapılan çalışmalarda; boylamsal bir araştırmada yazma başarılarının düşük olduğu (Mavrogenes ve Bezruczko, 1994), verilen metinlerden cümleleri düzgün bir şekilde kopyalarken büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve cümlelerin yerleştirilmesi ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığı (Bridge ve Hiebert, 1985; Şahin 2020) sonuçları yine bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yazma sadece bilişsel değil motor

kaslarına bağlı bir el becerisi olsa da çocukların kendilerini yazarak ifade etmek durumunda oldukları pek çok günlük eylem bulunduğundan takibi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu araştırmada kopyalayarak yazma süreci yürütüldüğünden dikte etme gibi farklı yazma etkinliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Anayasal bir hak olan eğitim hakkından tüm çocukların eşit bir şekilde yararlanabilmesi için toplumda dezavantajlı konumda olan tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitime devamlılığının sağlanması noktasında çalışmalar yürütülmelidir.

Sınırlılıklar

Araştırma sonuçları hem öğretmenler hem de araştırmacılar için faydalı olsa da bazı durumlar genellenebilirliğini sınırlamaktadır. İlk olarak çocukların okuma ve yazma becerilerine ilişkin veriler Ordu iline ağustos ayında fındık toplamaya gelen mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkokul düzeyinde öğrenim gören çocukları ile sınırlıdır. Dolayısıyla, bu sonuçlar tüm risk altındaki / dezavantajlı çocukların okuma ve yazma becerilerini tam olarak temsil etmemektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkiye'nin farklı kesimlerinden gelen ve farklı bölgelerde çalışan tarım işçisi ailelerin çocuklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Metinlerin hece ortalaması ve harf sayısına bağlı olarak okuma ve yazma hızı değişebileceğinden (Güneş, 2013) araştırmada ilkokul öğrencilerinin düzeylerine uygun ortalama birer hikâye edici metin (sesli) okuma ve yazma (kopyalama) amacıyla kullanılsa da çocuklar yaz tatilinde incelenmeye alınmıştır. Bu durumda dönemsel farklılıklarını yorumlamak için çocukların bir okul yılı boyunca izlenmesini gerektirir. Bu durum gelecekteki araştırmalara yol gösterici olabilir.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu Komisyonu

Karar tarihi= 06.09.2023

Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-175190

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ağyar, E. ve Atış, M. (2022). Mevsimlik tarım işçiliğinde çocukların maruz kaldığı riskler ve hak ihlalleri. *Türk Kamu Yönetimi Dergisi*, 3(2). 187-193.
- Aktürkoğlu, B. (2025). İlk okuma-yazma öğretiminde sözcük tanımayı desteklemenin doğru okumaya ve okuma hızına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 50(221). 75-94. DOI: 10.15390/EB.2024.13304.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192. DOI: 10.12780/uusbd.03923.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T.M. (2014). *Okumayı değerlendirme, öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

- Avcı, F. ve Ekici, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: Okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 757-773. DOI:10.5281/zenodo.8024572.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. DOI: 10.38015/sbyy.871718.
- Başar, M. ve Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Bay, Y. ve Erdoğan, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin yazma hızları ve hataları. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 20-47.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. DOI: 10.52105/temelegitim.3.1.3.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., ... & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487. DOI: 10.1037/0022-0663.87.3.476.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education & Development*, 19(1), 45-67. DOI: 10.1080/10409280701838835.
- Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *The Elementary School Journal*, 86(2), 155-172.
- Bruininks, R. H. (1970). *Measures of intelligence, language, creativity, reading, and written language achievement of disadvantaged children*. In International Reading Association Conference Proceedings, Newark, Del-aware.
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2013). Why poor children become poor readers: The early years. *Educational Review*. 57(3). 190-213. DOI: 10.1177/0004944113495500.
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471-488. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.471.
- Cooper, H. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. ERIC Digest. 1-7.
- Çayır, A., & Balcı, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1822-1832. DOI: 10.7884/teke.1370860.
- Dayan, G. ve Ertem, İ. S. (2022). Yazma güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının incelenmesi. *Temel Eğitim*, 15, 43-55. DOI: 10.52105/temelegitim.15.4.
- Dedeoğlu, S., Bayraktar, S. S. ve Çetinkaya, Ö. (2019). Yoksulun umudu çocuk: Türkiye'de Suriyeli tarım işçisi çocuklar. *Çalışma ve Toplum*, 4(63), 2585-2610.
- DOKA (2024). Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı. Bölgemiz Ordu. Erişim Adresi: https://www.doka.org.tr/bolgemiz_Ordu-TR.html.
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervag, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 1-10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.101218.
- Ekmekci, S. ve Ayten, B. K. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 227-255. DOI: 10.29000/rumelide.1220784.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gökçe, İ. ve Şahin Fırat, N. (2024). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının karşılaştığı eğitim zorlukları ve çözüm önerileri: ebeveyn görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 62, 3072-3086. DOI: 10.53444/deubefd.1487858.
- Graham, B. E., & Van Ginkel, A. J. (2014). Assessing early grade reading: the value and limits of 'words per minute'. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 244-259. DOI: 10.1080/07908318.2014.946043.
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., ... & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481-1506. DOI: 10.1037/edu0000643.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52. DOI: 10.1080/00220679809597574.
- Gündoğmuş, H. D., ve Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1214-1226. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1372729.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güney, K. (2020). Situation of children working in seasonal migration and temporary agricultural labour: access to education and social skills. *International Multidisciplinary Research*. 6(5). 26-35.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99-127. DOI: 10.1023/A:1008033824385.
- Henning, C., McIntosh, B., Arnott, W., & Dodd, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: The impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*, 33, 231-246. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01410.x.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88. DOI: 10.1016/j.dr.2005.11.002.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2003). Predicting performance in primary school subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1058-1060. DOI: 10.2466/pms.2003.97.3f.1058.
- Kayıran, B. K. ve Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. DOI: 10.5455/jmood.20150920115439.
- Kırmızı, F. S. ve Ünal, E. (2016). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(1), 3-15.
- Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 2(41), 115-134.
- Luo, R., & Song, L. (2022) The unique and compensatory effects of home and classroom learning activities on Migrant and Seasonal Head Start children's Spanish and English emergent literacy skills. *Front Psychol*, 13, 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1016492.
- Mavrogenes, N. A., & Bezruczko, N. (1994). A study of the writing of fifth-grade disadvantaged children. *The Journal of Educational Research*, 87(4), 228-238. DOI: 10.1080/00220671.1994.9941247.

- Oktaç Kırılıç, Z. ve Boyraz, C. (2025). Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 142-158. DOI: 10.16916/aded.1579446.
- Öksüz, H., ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2). 269-282. DOI: 10.16916/aded.1210693.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. DOI: 10.1111/1467-8624.00498-i1.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. United States of America: Sage Publications.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—past, present, and future. In S. G. Paris & S. G. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment*, (pp. 13-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pretorius, E., & Naudé, H. (2002). A culture in transition: Poor reading and writing ability among children in South African townships. *Early Child Development and Care*, 172(5), 439-449. DOI: 10.1080/03004430214552.
- Reynolds, A. J., Hayakawa, M., Ou, S. R., Mondt, C. F., Englund, M. M., Candee, A. J., & Smerillo, N. E. (2017). Scaling and sustaining effective early childhood programs through school–family–university collaboration. *Child Development*, 88(5), 1453-1465. DOI: 10.1111/cdev.12901.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. New York: Routledge.
- Salaria, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*, 1(6), 1-7.
- Salas, N., Birello, M., & Ribas, T. (2021). Effectiveness of an SRSD writing intervention for low-and high-SES children. *Reading and Writing*, 34(7), 1653-1680. DOI: 10.1007/s11145-020-10103-8.
- Semerçioğlu, M. S., Akçay, A. O., ve Mert, B. (2024). İlkokul mülteci öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1527-1548. DOI: 10.35675/befdergi.1323185.
- Stechuk, R. A., & Burns, M. S. (2005). *Making a difference: A framework for supporting first and second language development in preschool children of migrant farm workers*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 588-603.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.
- Şeker, H. ve Eşit, M. (2023). İlkokul öğrencilerinin öğrenme kayıplarının giderilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 146, 58-77. DOI:10.29228/ASOS.72890.
- Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 207-218.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2020). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Uzun, A. ve Şahan, G. (2021). mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84).1-18. DOI: 10.29228/JASSS.45390.
- Ünal, E. (2020). *Kapsayıcı Dil Öğretimi*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Warwick, A. (2003). *Resources and Assessment*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Wildschut, Z., Aronstam, S., & Moodley, T. (2016). The baseline assessment of Grade 1 learners' literacy skills in a socio-economically disadvantaged school setting. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.
- Yılmaz Karadağ, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.55-78). Ankara: Pegem.

Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7–14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64. DOI: 10.1111/j.1440-1630.1998.tb00783.x.

Extended Abstract

Introduction

Children at risk are children who are under the influence of various negative factors (such as economic disadvantage, family violence, neglect, abuse, migration, social exclusion) and whose cognitive, emotional, physical, psychological development may be negatively affected. Children of agricultural worker families may face economic difficulties, low-income levels, malnutrition, health and safety risks, work accidents, exposure to pesticides, sunburn. Differences in literacy skills among these children from different socio-economic backgrounds are evident before formal education begins (Buckingham et al., 2013). Early childhood studies on literacy skills in particular reveal that they have poor sentence formation, poor sense of syntax, and inadequate phonological development and alphabet knowledge (Pretorius and Naudé, 2002). When they start primary school, seasonal work and mobility prevent children from attending school regularly and make it difficult for them to continue their education. This situation may affect the language skills required in the process of understanding, using, and communicating in language. However, reading and writing skills need to be properly monitored, developed, and evaluated. Studies on the reading skills of children at risk indicate several critical points. Early literacy skill gaps are more evident when such children start school, primarily due to their low socioeconomic backgrounds (Henning et al., 2010; Locke et al., 2002). These children often exhibit deficiencies in phonological awareness skills, particularly in relation to prefixes and suffixes, the substitution of sounds within words, and the replacement of one sound with another (Pretorius & Naudé, 2002). Additionally, it is necessary to maximize parental involvement to support both first and second language development in preschool children of migrant agricultural workers (Lou & Song, 2022; Stechuk & Burns, 2005). Furthermore, the reading difficulties observed in these children during first grade pertain to their receptive and expressive language abilities (Wildschut et al., 2016). In writing skills, it is seen that children at risk face some obstacles in terms of fine motor development (Wildschut et al., 2016). There are studies showing that they lag behind in the measurement of productivity skills such as word usage and grammar skills such as punctuation (Bruininks, 1970), that their quality, organization, sentence formation, vocabulary, syntax, handwriting and spelling skills in the writing process are lower than their peers of the same age (Graham et al., 2021), and that the writing problems they experience in the first grade are due to the development of fine motor skills (Wildschut et al., 2016).

Based on the principle of equal opportunity in education, it is necessary to first determine the situation and analyze the needs in order to eliminate the obstacles in education. Accordingly, the aim of this study is to determine the reading and writing speeds, errors and reading levels of primary school level children of families working as seasonal agricultural workers. This study sought answers from children of seasonal agricultural workers to the following questions.

1. What is their reading speed in one minute?
2. What is their writing speed in one minute?
3. What is their level of reading aloud?
4. What are their reading errors?
5. What are their writing errors?

Method

This study, which was conducted to examine the reading and writing skills of children from families working as seasonal agricultural workers, was designed based on the descriptive survey method. The research study group consists of 24 children. In line with purposive sampling methods, the study included primary school-aged children from families who migrated to Ordu province as seasonal agricultural workers (hazelnut) during the summer of 2023. To assess the children's reading and writing speeds, errors, and reading levels, the researchers selected two narrative texts, "The

Crow and the Shepherd" and "The Pigeon and the Ant," which are appropriate for primary school students. Checklists for reading and writing errors were used to determine reading and writing errors. Descriptive statistics (arithmetic mean, minimum and maximum values) were calculated to analyze the research data. For the students' read-aloud levels, the number of words they read correctly in the 1-minute read-aloud process was divided by the total number of words they read.

Result and Discussion

As a result of the research conducted to examine the reading and writing skills of children at risk, it was determined that children's reading and writing speeds were lower than their peers, the majority of them needed support in reading aloud levels, they skipped syllables most often in the reading process and placed their writing incorrectly in the writing process.

When we look at the findings of the correct reading speed of children in one minute, it is seen that they read an average of 33 words per minute. In Turkey, there is no standard value or obligation for reading speed. It is also not correct to set a certain standard for the reading speed of students regardless of their grade or age level. Given that the development of reading skills varies for each individual, it is essential to provide individualized follow-up support for disadvantaged children. Although each student's reading speed varies depending on the word recognition process, monitoring reading skills is necessary for reading comprehension and reading development (Öksüz & Akyol, 2023). When the studies on the reading speed of disadvantaged children are examined, it is seen that the reading speed of primary school students who face deep poverty is low and reading skills develop more slowly, this situation is partially mediated by school absenteeism (Buchingham et al., 2013; Dolean et al., 2019; Pan et al., 2005), and the negative effect of social class differences from kindergarten to fourth grade on reading skills affects phonological awareness and writing knowledge in early childhood (Bowey, 1995; Hecht et al., 2000).

As a result of the study, children's writing speed was found to be 39 words in one minute on average. When the studies on writing speed at different grade levels are examined, it is seen that children's writing speed is low according to the findings of this study (Graham et al., 1998; Temur, 2012; Türker & Tunç, 2020). As a result of these studies, which measure how accurately children can write in a certain period of time and evaluate the results, the question of whether there is a need to improve students' writing speed may arise. As a result of this research, the average data on children's writing speed and the detection of writing errors are noteworthy. Since children of families working in the agricultural sector cannot attend school regularly (Avcı & Ekici, 2023), they are among the most disadvantaged groups in terms of acquiring and developing writing skills.

Ekler

Ek-1. Veri Toplama Araçları

1. Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı	
Cinsiyeti:	
Aile Durumu	
Kardeş Sayısı:	
Kaçıncı Kardeş Olduğu:	
Yazarken hangi elini kullandığı:	Sağ Sol
Geçirdiği hastalık var mı?	
Görme durumu	
İşitme durumu	

2. Okuma Metni*

Karga ile Çoban	
Karga, bir ağacın dalına kondu. Kendi kendine söyleniyordu.	8
“Kartaldan ne eksikim var? Ben de koyunu kaptığım gibi kaldırıabilirim.”	17
Ağacın dalından havalandı. Bir koyun sürüsü aramaya başladı.	18
Çok geçmeden bir sürü gördü. Kendine iri bir koyun seçti.	26
Kanatlarını açtı, pençelerini gerdi. Kartal gibi süzülerek	36
koyunun üzerine indi. Koyunu kaldırmak istedi.	43
Gücü yetmedi. Pençeleri koyunun yünlerine dolanmıştı.	49
Ayaklarını kurtarmak istedi, kurtaramadı.	55
Koyun meledi, karga gıktı.	59
Sesleri duyan çoban kargayı yakaladı. Evine götürdü.	63
Bir kafese koydu. Karga kartala benzemek isterken	70
özgürlüğünden oldu.	77
	79

*Kaynak: Akyol, H. ,Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme. Pegem.

3. Kopyalama Metni*

Güvercin ile Karınca
Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi. Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı. Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canının kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.

*Kaynak: Akyol, H. ,Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme. Pegem.

4. Okuma ve Yazma Hataları Kontrol Listesi*

Okuma Hataları	Var / Gözlendi	Yok /gözlenmedi
1. Harflerle ilgili hatalar		
Harf atlama		
Harf ekleme		
Harf yutma		
Harf karıştırma (k- g demek) (d-t)		
Harf tanımada güçlük (ğ ve k seslerini tanımada)		
Yavaş harf tanıma		
Sesleri tek tek birleştirerek okuma (k+a+r+g+a)		
2. Heceler ile ilgili hatalar		
Heceleyerek okuma		
Heceleri birleştirmede sıkıntı		
Hece atlama		
3. Kelime tanımada güçlük		
4. Yöresel okuma		
5. Yanlış okuma (ters okuma, ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama)		
6. Zaman eklerinde sıkıntı var		
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
8. Geri dönme		
9. Parmakla takip		

Yazma Hataları	Var	Yok
1. Ekleme		
2. Atlama		
3. Karıştırma		
4. Bölme		
5. Bozma		
6. Harfleri hatalı bağlama		
7. Yanlış yazma		
8. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
9. Hatalı yerleştirme		
10. Yavaş yazma		
11. Okunaksız yazma		
12. Düzensiz yazma		
13. Ters yazma		

*Kaynak: Kırmızı, F.S. & Ünal, E. (2016). İlk okuma ve yazma öğretimi. Anı Yayıncılık.