

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 12, Sayı 1, Yaz 2024

Volume 12, Issue 1, Summer 2024

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 12, Sayı 1, Yaz 2024

Volume 12, Issue 1, Summer 2024

OKUMA

YAZMA

EĞİTİMİ

ARAŞTIRMALARI

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

Yusuf Uyar

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish

Eda Işır

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

İngilizce / English

Mehmet Bardakçı

Gaziantep Üniversitesi / Türkiye

Gaziantep University / Turkey

Telif Hakkı / Copyright ©

2024

Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

RESEARCH IN

READING &

WRITING

INSTRUCTION

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

Firdevs Güneş

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Ankara University, Turkey

William Bintz

Kent State Üniversitesi ABD

Kent State University, USA

Belinda Zimmerman

Kent State Üniversitesi, ABD

Kent State University, USA

Kadir Kaan Büyükkız

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Gaziantep University, Turkey

Ahmet Balcı

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Namık Kemal Şahbaz

Mersin Üniversitesi, Türkiye

Mersin University, Turkey

Halit Karatay

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Bursa Uludağ University, Turkey

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Duygu Uçgun

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Pamukkale University, Turkey

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi, Türkiye

Düzce University, Turkey

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Özay Karadağ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Hacettepe University, Turkey

Bayram Baş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Yusuf Uyar

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Hayati Akyol

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Timothy Rasinski

Kent State Üniversitesi, ABD

Kent State University, USA

Douglas K. Hartman

Michigan State Üniversitesi, ABD

Michigan State University, USA

Canan Aslan

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Ankara University, Turkey

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Kütahya Dumlupınar University, Turkey

İlhan Erdem

İnönü Üniversitesi, Türkiye

İnönü University, Turkey

Emine Kolaç

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Anadolu University, Turkey

Bilginer Onan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Hasan Bağcı

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Suat Urgan

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Trabzon University, Turkey

Ali Fuat Arıcı

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Mustafa Ulusoy

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

İhsan Seyit Ertem

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Mustafa Yıldız

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Erol Duran

Uşak Üniversitesi, Türkiye

Uşak University, Turkey

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Assessing the role of nature in emergent reading and writing activities in the early childhood curriculum: A study of Turkish educational practices

Erken çocukluk öğretim programında erken okuma ve yazma etkinliklerinde doğanın rolünün değerlendirilmesi: Türkçe eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme

Vahide Yiğit Gençten, Filiz Aydemir

1-26

Vedat Bayraktar
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Aycan Buldur
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Türkiye
Sivas Cumhuriyet University / Turkey

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between early literacy knowledge of preschool teachers and competencies in preparation for literacy

Halime Kübra Türköz, Yakup Burak, Emine Ahmetoğlu

27-45

Osman Gedik
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi / Türkiye
Niğde Ömer Halisdemir University / Turkey

Hüseyin Kotaman
Harran Üniversitesi / Türkiye
Harran University / Turkey

Eleştirel okuma testi geliştirme çalışması

Critical reading test development study

Perihan Efe, İrfan Başkurt

46-71

Mustafa Köroğlu
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal University

Perihan Tuğba Şeker
Uşak Üniversitesi / Türkiye
Uşak University / Turkey

Okumaya geç geçen çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması: bir karma yöntem çalışması

Assessing language and speech skills of children delayed in learning to read and classroom teachers' opinions: A mixed method study

Dilber Kaçar Kütükçü, Duygu Pamuk, Barbaros Cenikli

72-89

Zeynep Temiz
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi / Türkiye
Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey

Hakan Ülper
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Türkiye
Burdur Mehmet Akif Ersoy University / Turkey

Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi

Investigation of classroom teacher candidates' writing anxiety

Beyhan Can-Kaya

90-114

Elçin Yazıcı Arıcı
Düzce Üniversitesi / Türkiye
Düzce University / Turkey

Kasım Yıldırım
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman University / Turkey

OYEA / RRWI, TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi ve
MLA International Bibliography'de taranmaktadır

OYEA / RRWI is indexed in TR Index, Turkish
Education Index and MLA International
Bibliography

Assessing the Role of Nature in Emergent Reading and Writing Activities in the Early Childhood Curriculum: A Study of Turkish Educational Practices

Vahide Yiğit Gençten
Adiyaman University
vgencten@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0372-2298

Filiz Aydemir
Adiyaman University
faydemir@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5996-9153

ABSTRACT

This study aims to examine how and to what extent nature is used in reading and writing activities in the early childhood curriculum in Türkiye. Using a document analysis method, the authors analyzed curriculum documents and activity plans from a preschool program and two activity books, identifying a total of 12 activities related to nature-based learning and emergent literacy. These activities were analyzed in terms of the development areas they supported, the types of activities, materials used, and themes covered. Our investigation into emergent reading-writing activities that utilized nature as a support or main subject yielded compelling findings. The curriculum documents showed that nature-based emergent reading-writing activities offer a wealth of potential for fostering young children's cognitive, linguistic, socio-emotional, psychomotor, and self-regulation skills. These activities are often integrative in nature, incorporating emergent reading-writing with other domains such as mathematics, language, art, and more. Our analysis of the curriculum documents also indicated that nature-based emergent reading-writing activities commonly employ a diverse array of materials, including both natural and unnatural resources. Moreover, we found that such activities frequently encompass a broad spectrum of vocabulary and concepts. These encompass a wide range of subjects, ranging from seasonal phenomena such as winter to societal issues such as human rights and citizenship to scientific concepts like reproduction and fermentation.

Keywords: Preschool curriculum, emergent reading-writing, nature-based learning.

A child is not limited by any definitions made over the centuries. We now know that they are born with the ability to learn, and this learning process continues throughout their life. Among the many skills children learn on this journey, the development of reading and writing skills, which enable them to communicate and store information, require outside intervention (Bao et al., 2020; Sandberg et al., 2015; Santos, 2015). Research has shown that literacy begins at birth through the first interaction with the outside world (Saracho, 2016). However, explicit teaching on different elements of the print is necessary to become literate, such as phonological awareness (Treiman et al., 2016), vocabulary development (van Druten-Frietman et al., 2015), and the recognition of the relationship between letters and sounds (McMaster et al., 2018). The importance of these academic skills for school success and readiness (Zambrana et al., 2019) puts them at the center of formal instruction.

Existing research has recognized the crucial role that reading and writing skills play in school success (Dinehart & Manfra, 2013; Fang & Wang, 2011; Puranik & Lonigan, 2014). Therefore, instructional practices in children's emergent reading and writing development are of great importance. Within the context of early years education, there exists a set of five fundamental teaching strategies that comprise a holistic approach to instructing young learners in the practice of writing. These strategies include modeled,

Received :April 28, 2023
Revised :December 14, 2023
Accepted:February 11, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 1-26
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 1-26
<https://doi.org/10.35233/oyea.1289092>

shared, interactive, guided, and independent writing, as delineated by Davis (2013). Through the use of these approaches, educators and teachers are able to effectively support their students in developing their writing skills. This is accomplished by demonstrating writing techniques through modelling, communicating their thought processes via think-aloud activities, sharing their own writing experiences with students, providing guidance on the application of various writing strategies, and offering opportunities for independent writing to children. They are all essential elements of learning how to write. It is known that each teacher and learner have their own ways of understanding. However, compressing the entire learning experience into formal or school writing is problematic. Therefore, it is necessary to broaden the scope of what we mean by reading and writing experience, particularly in the early years. One of the most influential and straightforward ways of freeing reading and writing skills from school boundaries is by bringing "nature" back into the school context (Leea & Bailie, 2019).

Our understanding of nature-based practices has primarily been focused on environmental education and teaching children about nature (Barrable, 2019; Collado et al., 2020; Dale et al., 2020). Similarly, emergent reading and writing practices have been traditionally linked to pen-and-paper activities (Wollscheid et al., 2016). However, when we consider early childhood practices as being centered on child-led and play-based programs, it becomes clear that nature-based learning and early childhood education share common values, such as collaboration, exploration, creativity, and communication (Caiman et al., 2021; Jickling & Sterling, 2017). These shared values should make it easier to extend school reading and writing practices into nature. This indicates a need to shift our understanding of these practices, which are influenced and guided by early childhood curricula. In this sense, the integration of nature-based learning into the early childhood curriculum offers a novel perspective on emergent reading and writing practices.

Nature-based practices have traditionally been associated with environmental education but share common values with emergent reading and writing practices. Exposure to the natural world can help children develop their sensory and language skills, contributing to early literacy development. Exploring nature's different textures, colors, and shapes can enhance children's visual perception, vocabulary, and descriptive language (Cutter-Mackenzie-Knowles et al., 2020). In addition, nature-based learning experiences, such as observing plants and animals, can develop children's curiosity and investigative skills, which are important for scientific thinking and problem-solving (Siraj-Blatchford et al., 2016). Natural materials, such as leaves, sticks and stones, can also support children's creativity and imagination, allowing them to invent stories and characters (Caiman et al., 2021). By incorporating nature and natural materials into early learning environments, educators and parents can help young children develop a love of reading and writing and inspire them to explore and express their ideas. Consequently, there is a need to expand the limited knowledge of nature-based learning in early years documents and consider the potential of nature to enhance literacy skills and facilitate children's overall development.

In these terms, the connection between nature-based learning and literacy is crucial in the development of children. The Turkish preschool curriculum strongly emphasizes the development of reading and writing as essential skills. To support this, the Ministry of National Education (MoNE, 2013a) has prepared a Preschool Program booklet and two Activity Books that provide guidance for teachers in organizing their classroom activities. We believe these resources may offer insight into incorporating nature-based learning into emergent reading and writing activities. Therefore, this study aims to explore how and to what extent nature is used in reading and writing activities in the context of early years curriculum-based documents. By doing so, the study seeks to understand how nature-based learning can contribute to literacy development and fill potential gaps in the field by shedding light on the role of nature in fostering literacy skills, thereby contributing to the ongoing discourse on effective teaching and learning in early childhood education. Ultimately, the findings of this study can inform educational practices, curriculum development, and teacher training programs, promoting a holistic and enriched approach to literacy education in the early years.

Emergent Reading-Writing Skills and Nature-Based Learning

A large and growing body of literature has investigated reading and writing skills, which begin to develop at birth and are key to the early years classroom practice (Campbell et al., 2018; Giovanelli & Mason, 2018). These skills are the foundation for literacy development in young children and critical for children to comprehend and express their thoughts and ideas effectively. In addition, literature has highlighted the importance of early literacy experiences and the role of guidance in the development of emergent reading and writing skills (Gerde et al., 2012). We acknowledge 'reading' in this paper as "a contemporary notion of conversational interaction and engagement with multi-media materials (picturebooks, images, digital worlds and pictures)" (Boardman, 2019, p. 81) and 'writing' as "a means of expressing or communicating in print, which involves the interaction of cognitive and physical factors, promotes social, emotional and cognitive development" (Mackenzie & Hemmings, 2014, p. 43).

Emergent reading and writing skills are essential for young children's language development and overall academic success (Sandberg et al., 2015). During the preschool period, children's brains are particularly receptive to learning language and literacy skills (Zambrana et al., 2019). Therefore, it is important for educators to provide young children with opportunities to engage in in-class practices that support the development of these skills. Examples of such practices include shared reading, where children listen to a teacher or parent read a book aloud and participate in discussions about the text, and shared writing, where children contribute to the creation of a written product, such as a class book or a story map (Zhang & Cook, 2019). Young children can learn about written language conventions and

practice writing skills by participating in these activities. Moreover, research has shown that children who participate in such practices demonstrate higher levels of emergent literacy skills, including phonemic awareness and alphabet knowledge, compared to their peers who do not have these opportunities (Altani et al., 2017). Therefore, it is important for educators to prioritize teaching emergent reading and writing skills in the preschool period to set young children on a path towards academic success.

Practices essential to support children's emergent reading-writing skills are not supposed to be solely placed in school buildings. A range of learning opportunities is provided for children to develop their skills through play in nature (Zamzow & Ernst, 2020). One of the most important opportunities can be seen in the combination of nature-based learning and teaching reading-writing in early years education. Nature-based learning can be defined as acquiring knowledge and skills through direct and individual experiences in natural environments such as forests, parks, beaches and other local natural settings or with nature (Eick, 2012; O'Brien, 2009). This kind of learning can be supported through different approaches, including structured activities that are teacher-initiated and directed to achieve specific learning objectives and unstructured interactions. When combined with reading and writing instruction, nature-based learning provides young children with unique and engaging opportunities to practice and apply their emergent literacy skills. For instance, research has shown that nature-based experiences can provide a rich context for language and literacy development as children are exposed to new vocabulary and concepts related to the natural world (Cordiano et al., 2019). In addition, nature-based settings can provide a sense of wonder and curiosity that can motivate children to communicate and write about their experiences (Chawla & Gould, 2020). By integrating nature-based learning and reading-writing instruction, teachers can create meaningful and authentic contexts for literacy development that are engaging and developmentally appropriate for young children (Caiman et al., 2021).

Similarly, in a study, children who spent more time in outdoor settings had higher levels of literacy development, including vocabulary and narrative skills (Pellegrini & Smith, 1998). In other words, the natural environment provides rich language experiences and opportunities for storytelling, leading to increased language development. Nature-based learning has also been shown to impact children's writing skills positively. The natural environment provides a stimulating and inspiring setting for writing, leading to increased creativity and self-expression (Cutter-Mackenzie-Knowles et al., 2020). In another study, Yigit-Gencten and Gultekin (2021) showed how picture books could support children's emergent reading and writing development by discussing nature-based learning. They discussed that nature could be used in a variety of activities such as naming words, looking, listening and sounding a letter, recognizing words through partner reading, asking open-ended questions, matching prefixes and suffixes, sending a message, finding materials beginning/ending with certain sounds, finding letter-like shapes in nature, forming tickets, creating signs, short stories, brainstorming, dramatic play and creating a map.

Nature-based learning also increases children's attention and focus, essential for reading and writing development (Burdette & Whitaker, 2005). For example, a study by Taylor and Kuo (2009) discussed that children with access to natural environments had improved cognitive abilities, including reading and writing skills, compared to those who did not have access to nature. Again, this was attributed to the beneficial effects of nature on brain development and the ability to focus and concentrate. Additionally, nature-based learning has been shown to promote the development of critical thinking and problem-solving skills (Häggström & Schmidt, 2020), which are important for successful reading and writing. By engaging with the natural world, students are able to make connections and draw inferences, which are essential skills for comprehension and written expression.

Outdoor education programs incorporating nature-based activities, such as gardening and hiking, also positively impact students' reading and writing skills (Sadiku et al., 2020). The hands-on, experiential nature of these activities allows students to engage with language in a meaningful way, leading to increased motivation and achievement in reading and writing. The benefits of nature-based learning for emergent reading-writing skills have also been supported by research on the connection between nature and mindfulness (Bratman et al., 2015). Mindfulness, the ability to be fully present and aware of the moment, has been linked to improved focus and attention, essential skills for successful reading and writing.

The literature suggests that nature-based learning is valuable for promoting emergent reading-writing skills (Hoed, 2014). Educators can support the development of these important skills by providing access to natural environments and incorporating nature-based activities into education.

Nature-Based Activities in the Early Years

In recent years, there has been a growing interest in using nature-based activities in early years education to promote children's development and well-being (Köşker, 2019). These activities are hands-on and experiential, enabling young learners to engage with learning experiences in a meaningful manner. As a result, they develop greater motivation and appreciation for the natural world (Aini & Lainly, 2010). Numerous studies have demonstrated the positive effects of nature-based learning on a variety of outcomes, including environmental education, cognitive skills, attention, motivation, and engagement (Basile, 2000; Ernst et al., 2018).

There are various strategies for integrating 'nature' into the classroom setting in early years education, and the use of natural resources is a practical approach for incorporating the natural world into classroom activities. Nature-based

materials and resources can be used in a variety of ways in preschool classrooms and activities to support the development of children's learning and well-being. These materials can be part of hands-on, experiential learning activities, such as collecting and exploring natural objects, creating art with natural materials, and engaging in outdoor play and exploration. In this way, the production of materials that children use in the classroom environment by themselves develops a sense of ownership in children. Using natural materials in the classroom can also support the development of fine motor skills, creativity, and problem-solving skills (Bal & Kaya, 2020). Incorporating natural elements into the classroom environment, such as plants and natural light, can positively impact children's attention, behavior, and cognitive function (Hoed, 2014). In addition, according to Kiewra and Veselack (2016), natural materials should be used in learning centers in nursery schools. For example, handmade instruments made of natural materials should be available in the music center, and natural blocks in the block center. The following materials can be used, but not limited to these, in nature-based education:

- Objects that can be recycled, such as buckets, cardboard boxes, ropes, bottles, wood, and fabric pieces,
- Items collected from nature, such as tree bark, acorns on the ground, stones, and seashells,
- Natural materials such as birch twigs, seeds, flowers, fruit, leaves, tree branches, saplings, and green leaves,
- Materials including bikes, kites, slides, and tents (Çetin, 2022).

Nature-based education has been shown to have a range of benefits for children's development and well-being. In addition to using natural resources, nature-based education programs provide children with opportunities to develop physically, socially, cognitively, linguistically, and emotionally through hands-on, experiential learning activities (Çetin, 2022). These activities may include knowledge-building, physical activities, sports, games, and other activities outside traditional school buildings. These programs also aim to support children's development of a range of skills, including fine motor skills, problem-solving, and social skills (Yağcı, 2016). Engaging with nature through these activities can nourish children's curiosity, facilitate learning through discovery, and support their social development (Merritt et al., 2022). Given the numerous benefits of nature-based education, it is important to incorporate nature into educational activities in schools, particularly in the early years.

In several ways, nature-based activities such as observing, collecting materials, building, and engaging in art and music activities are important for children's development. Firstly, activities such as building structures promote physical development by allowing children to engage in physical exploration and movement, which can improve their motor skills and coordination (Karavida et al., 2020). Secondly, nature-based activities can foster cognitive development by encouraging children to engage in inquiry, observation, and problem-solving (Chawla & Gould, 2020). For instance, when children collect materials and build structures, they learn about the properties of different materials, develop spatial reasoning skills, and learn how to solve problems related to design and construction. Thirdly, nature-based activities can enhance children's social and emotional development by providing opportunities for collaboration, communication, and creativity (Elliott et al., 2016). When children work together to build structures or create artwork, they learn how to negotiate and communicate, develop empathy and respect for each other's ideas and perspectives, and learn how to express themselves creatively (Burns & Manouchehri, 2021). Finally, these activities can promote environmental awareness and sustainability by fostering children's appreciation for nature and encouraging them to explore and understand their local environment (Güler Yıldız et al., 2021). By engaging in nature-based activities, children learn about the interconnectedness of living things and develop a sense of responsibility for the natural world, which can help them become responsible stewards of the environment in the future.

There are various ways to integrate nature-based activities in early years education, and examples of such activities include collecting natural materials, observing the natural environment, building with natural materials, engaging in art and music activities, and promoting creativity through play. Children can collect natural materials such as stones, leaves, sticks, and feathers to make collections or create patterns for art projects (Yılmaz Uysal & Coşkun Tuncay, 2020, p. 10). They can also plant seeds and take care of them (Ata, 2019), observe the sky and trees and dig the soil with their hands or tree branches to explore the different layers of the soil (Yılmaz Uysal & Coşkun Tuncay, 2020). Nature and beach walks can also be organized for children to explore their natural surroundings (Ata, 2019).

Building with natural materials can encourage creativity, as children can make cat houses from wooden crates, stick men from sticks, and even create potting arrangements by hollowing out sticks (Ata, 2019). Artistic areas such as sculptures and exhibitions can be created with a focus on endangered animals, allowing children to express themselves creatively while also learning about environmental issues (Avcı, Akdeniz & Güzel Akdeniz, 2022). Additionally, classrooms can be converted into natural environments, allowing children to play freely and develop their own games (Ata, 2019).

Opportunities for play and spending time in nature can be provided, and natural materials such as stones and leaves can be used to make pictures or musical instruments (Ata, 2019). Environmental competitions and scavenger hunts can also be created for children to enjoy, further promoting engagement with the natural world (Avcı, Akdeniz & Güzel Akdeniz, 2022). Overall, incorporating nature-based activities into early years education can have positive impacts on children's development, creativity, and well-being.

Theoretical Framework

This study is informed by critical place-based pedagogy, a theoretical framework that focuses on the relationship between the learner, the learning environment, and the surrounding community (Smith, 2002). It emphasizes the importance of understanding and engaging with the local context in order to promote social justice and equity in education (Smith & Sobel, 2010). This approach is particularly relevant in the early years of education, as young children are still developing their sense of identity and belonging and are heavily influenced by their immediate surroundings.

According to Sobel (2005), critical place-based pedagogy is grounded in three fundamental principles: critical consciousness, social justice, and empowerment. Critical consciousness involves recognizing and challenging dominant power structures and ideologies that impact the learning environment. Social justice emphasizes the need to create equitable and inclusive learning experiences for all students, regardless of their background or circumstances. Empowerment involves empowering learners to take agency and action in their own learning and their communities.

One key aspect of critical place-based pedagogy is the recognition that the local context, including the physical and social environment, plays a crucial role in shaping learning experiences. For example, in early years education, the physical environment of the classroom and the surrounding community can provide rich learning opportunities for young children. Places such as the playground, the park, and the local library can be used to support children's exploration and discovery of their surroundings and develop their social and emotional skills (Rogoff, 2003). In this study, we believe that curriculum documents shaping and guiding early years practice should involve natural surroundings to conceptualize emergent reading-writing activities regarding the community that children live in. In this way, engaging with the community and other stakeholders to support and enhance children's learning experiences would be possible. This can involve partnering with local organizations and institutions, such as natural museums, libraries, parks, forests, and community centers, to provide children with rich and authentic learning experiences (Cutter-Mackenzie-Knowles et al., 2020). Ultimately, by embracing critical place-based pedagogy and integrating the local environment into early years education, we can foster a holistic approach that not only enhances children's academic development but also nurtures their connection to their community and the world around them.

In this study, critical place-based pedagogy offers a valuable lens for examining how the local/nature-based context impacts children's learning and development (Smith & Sobel, 2010). We aim to investigate how early childhood education curriculum documents support incorporating nature into the classroom, as access to nature-based education opportunities, such as forest schools, is not always available or affordable for all children (Quay et al., 2020). Through place-based education, educators have the opportunity to create learning experiences that are relevant and meaningful for young children while promoting social justice and equity (Gruenewald, 2003). By engaging with the local context and involving the community in children's learning, educators can create authentic and empowering experiences for young children (Smith & Sobel, 2010). As a result, by incorporating this approach in this research, we aim to gain a deeper understanding of how the natural context is connected to emergent reading-writing activities through curriculum documents.

Method

Model

This study used a document analysis method to examine three different curriculum documents guiding Turkish preschool education and programs. The aim of this research is to understand what these documents say about the use of nature in enhancing emergent reading-writing activities in early years classrooms. To analyze the documents, we utilized the open-coding process, which involves breaking down and categorizing the data into meaningful themes and patterns. In the following section, we describe in detail the steps we took to conduct this research, including the research context, the data set selection and the document analysis process.

Data Collection

The research data in this study are drawn from three main sources: The Preschool Program (2013a), The Activity Book – 1 (MoNE, 2013b), and The Activity Book – 2 (MoNE, 2019), all prepared by MoNE as a part of the curriculum.

The Preschool Program has been designed for children 0-6 years old, regarding the whole development of children with a special focus on children's differences, such as their backgrounds, needs, and interests (MoNE, 2013a). The preschool education program in Türkiye was last updated in 2013 and is implemented in institutions. The program is designed to be child-centered, flexible, and eclectic, using a spiral curriculum that balances play-based and exploratory learning with the development of creativity. It incorporates daily life experiences and the close environment as opportunities for educational purposes, using themes and subjects as tools rather than goals. The program also includes creating learning centers, promoting cultural and universal values, family education and participation, an evaluation process, and adaptation and guidance services (MoNE, 2013).

To assist teachers in the preschool education process, the Ministry of National Education has published an activity book, first released in 2013 and updated in 2019. The activity book includes sections on acquisition and indicators,

words, materials, concepts, the learning process, assessment, and family participation and adaptation (MoNE, 2013; MoNE, 2019). Activity Book 1 (40 activities) and 2 (341 activities) are designed to help preschool teachers in their classroom plans and include activities related to subjects such as science, math, emergent reading-writing, music, art, and language. Each activity page consists of the name, content, sort, aims, indicators, resources, words, concepts, and learning process. These three documents are formal documents designed by early years academics and educators to guide the teaching and learning process in state and private early years institutions. Therefore, it is hoped that this research will contribute to a deeper understanding of how curriculum-based documents in the early years of education approach nature-based practice.

Data Analysis

In this study, the chosen method for data analysis was document analysis, as Bowen (2009) outlined. This method was selected for its capacity to conduct an in-depth exploration of curriculum-based documents and their connections to the themes of nature and emergent reading-writing activities. The analysis process employed an open-coding approach, wherein relevant statements were identified, and specific codes were assigned to explore their meaning (Saldana, 2009). To enhance the robustness of the findings, the technique of negative case analysis, inspired by the work of Lincoln and Guba (1980), was utilized. This approach involved deliberately seeking instances that deviated from the emerging patterns, ensuring a comprehensive and balanced perspective on the data.

Before initiating the analysis, the researchers collectively reviewed the documents, ensuring a familiarization with their contents. Parts of the documents were translated into English, following a meticulous process to facilitate the analysis. Translating parts of the documents into English served the purpose of making the content accessible to a wider audience and potential collaboration. One researcher executed a literal word-to-word translation, while another researcher cross-verified the translation for accuracy and coherence. This rigorous translation protocol aimed to guarantee that the translated materials faithfully captured the original intent and maintained consistency with the source documents (Regmi et al., 2010).

Throughout the analysis process, the researchers consistently pursued connections between the overarching themes of nature and emergent reading-writing activities within the curriculum-based documents, aiming to ground findings in data and directly address research questions, thereby contributing to the validity of the study. The application of pattern coding facilitated a systematic comparative analysis of the established codes, leading to the discernment of recurring themes and shared elements (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019), enhancing by providing a structured and replicable approach to identifying themes within the data. In addition, the inclusion of negative case analysis, inspired by Bryman's work in 2016, fortified the credibility of the findings by accounting for instances that diverged from the emerging trends. This process accounted for potential outliers and contributed to a more robust and nuanced understanding of the relationship between nature and emergent reading-writing activities. The chosen methodology enabled a comprehensive, methodical, and insightful exploration of the curriculum-based documents, ultimately culminating in identifying and interpreting the nuanced connections between the themes of nature and emergent reading-writing activities. This approach ensured a thorough investigation, minimized the risk of bias, and enhanced the trustworthiness of the study. The methodology facilitated a deep understanding of these connections, contributing to the richness and validity of the study's interpretations.

Ethical Statement

Ethical approval was not required for this research as it solely relied on the analysis of existing documents. This paper complies with the duplicate and piecemeal publication of data guidelines outlined in the 6th edition Publication Manual of the American Psychological Association as well as any and all sex roles provisions related to "alerting the editor." There are no potential conflicts of interest (financial or nonfinancial). This research did not involve human participants or animals, ensuring ethical considerations were appropriately addressed.

Findings

In this study, our primary objective was to delve into the role of nature-based learning within the context of emergent reading and writing activities as outlined in curriculum documents. To accomplish this, we conducted a meticulous analysis of curriculum documents issued by the Ministry of National Education (MoNE) spanning from 2013 to the present. Our focused examination led us to identify and scrutinize 12 distinct emergent reading and writing activities within these documents. Each activity thoroughly assessed nature-based learning, including considerations such as developmental areas, activity types, materials employed, locations, overarching themes, and the values they supported. Through this comprehensive analysis, our findings not only shed light on the specific emergent reading and writing activities outlined in the curriculum but also offer nuanced insights into how early years curriculum approaches can strategically integrate nature-based learning into classroom practices. The ensuing section delves into a detailed discussion of the symbiotic relationship between emergent reading and writing activities and nature-based learning, unveiling the rich possibilities for enhancing educational experiences in the early years.

The Role of Nature in Documents as a Setting, Resource, or Concept

The analysis of emergent reading-writing activities that used nature as a support or main subject revealed some interesting findings. Firstly, it was observed that half of the activities indicated nature as a resource (n:6). This could mean that natural materials were used in these activities or involved some form of interaction with nature. In contrast, nature was represented as a concept in only 2 activities, which suggests that nature was not a central focus of these activities but used as a supporting element. Similarly, nature was represented as a setting in only 1 activity, indicating that activities in natural settings were not as common. Interestingly, the intersection of setting and resource was indicated in only 1 activity, suggesting that activities that involve both natural materials and natural settings may be less common. Finally, the intersection of resource and concept was represented in 2 activities, indicating that some activities used nature-related concepts while incorporating natural materials. The findings suggest that while nature was used as a resource in many activities, its potential as a setting or concept was not fully exploited.

Developmental Areas Highlighted

A close inspection of the curriculum documents indicated that nature-based emergent reading-writing activities have the potential to support the development of cognitive, language, social-emotional, psychomotor, and self-regulation skills in young children (Table 1). The curriculum documents highlighted these developmental areas for early childhood development. The identified developmental areas encompassed cognitive skills involving problem-solving, comprehension, and attention. In this case, the incorporation of nature-based activities into reading and writing engagements was seen to stimulate cognitive skills in children. Moreover, the language domain emerged as another important area. Nature-based emergent reading-writing activities were identified as supporting language development, encompassing phonological awareness, reading-writing awareness, and communication skills. The immersive nature experiences inherent in these activities appeared to facilitate language acquisition and expression in a holistic and engaging manner.

The curriculum documents also indicated that nature-based emergent reading-writing activities had a pronounced impact on nurturing social-emotional competencies. By involving children in interactions with the natural world and their peers, these activities were seen to facilitate the cultivation of skills such as self-expression, motivation, and diversity. The emotional connections established through these activities appeared to contribute significantly to children's emotional well-being and interpersonal interactions. Psychomotor skills, including physical coordination and motor development, were also highlighted as important. Nature-based activities inherently demand physical engagement, encouraging children to explore and manipulate their surroundings, thus enhancing their psychomotor skills. Finally, the documents pointed to the role of nature-based emergent reading-writing activities in supporting self-regulation skills. These activities, often involving health safety, were identified as platforms for children's ability to regulate their behaviours effectively. Therefore, integrating nature-based emergent reading-writing activities was a dynamic approach to fostering a well-rounded and comprehensive development, acknowledging the interconnectedness of cognitive, linguistic, social, emotional, psychomotor, and self-regulatory dimensions in young learners.

Table 1

Developmental Areas and Indicators in the Activities

Developmental area	Indicators	Developmental area	Indicators
Cognitive	Pays attention to the object/situation/event. Remembers what s/he perceives. Counts objects. Observes objects or entities. Matches objects or entities based on their characteristics. Compares the characteristics of objects/entities. Follows the directions about the location in the space. Recognizes geometric shapes. Recognizes symbols used in daily life. Comprehends the meronymy. Establishes cause-effect relationship. Explains the concepts related to time. Generates solutions to problems. Prepares graphics with objects/symbols.	Social-emotional	Expresses herself/himself in creative ways. Motivates herself/himself to accomplish a task. Respects differences. Explains different cultural values. Complies with the rules in different environments. Explains that individuals have different roles and duties in social life.
		Language	Understands the meaning of what they listen to/ watch. Develops phonological awareness. Reads visual materials. Develops reading awareness. Develops writing awareness.
Psychomotor	Makes displacement movements. Makes balance movements. Performs movements that require the use of small muscles.	Self-regulation	Takes precautions related to health.

Kind of Activities

The findings of our study illuminate an important trend: the integration of nature-based learning and emergent reading-writing skills is not only confined to its incorporation into other learning domains; it also emphasizes the crucial aspect of intertwining these nature-based activities with various other subjects areas within the curriculum (as illustrated in Table 2). These integrated activities showcase a deliberate effort to holistically foster children's multifaceted growth, extending beyond mathematics, language, and art to encompass broader developmental domains.

This integration was manifest in diverse ways, highlighting the flexibility and adaptability of the curriculum. For instance, emergent reading-writing activities seamlessly intertwine with mathematical concepts, providing children with opportunities to explore numerical relationships, patterns, and spatial reasoning within a natural context. Similarly, the synergy between emergent reading-writing and language is evident in activities combining language acquisition, expression, and comprehension with exploring the natural world, thereby nurturing the simultaneous development of both skills. The integration with artistic expression is another critical facet, revealing the intersection between creativity and literacy. Activities that encouraged children to illustrate their observations to create stories inspired by their encounters with nature underscore the fusion of art activities with literacy development, fostering a well-rounded expressive competence.

Notably, the curriculum documents underscore the flexibility in terms of activity delivery formats. Nature-based emergent reading-writing activities are not confined to a one-size-fits-all approach; instead, the documents acknowledge young children's diverse learning preferences and capacities. Consequently, these activities could be undertaken in varied settings, whether as part of large group interactions to encourage collaborative learning experiences, in smaller groups for focused engagement and personalized support, or through a blend of both formats, catering to the learning environment's distinct needs and dynamics.

By integrating these activities across diverse subjects and adapting them to different learning contexts, the curriculum documents advocate for an enriched learning experience. This approach aims to nurture emergent literacy skills and a broader spectrum of cognitive, creative, and social competence in young children. The emphasis lies not just on integrating emergent-reading writing skills with other domains but on how nature-based learning becomes an integral thread weaving through the fabric of varied subjects, enriching the overall educational experience for children.

Table 2
Kind of Activities and Suggested Integration into Documents

Kind of Activities	Small/Large Group
Emergent Reading-Writing and Mathematics	Integrated Large Group Activity
Language, Art, and Emergent Reading-Writing	Integrated Large Group Activity
Science, Language, and Emergent Reading-Writing	Integrated Large Group Activity
Science, Play, and Emergent Reading-Writing	Integrated Large Group Activity
Science, Mathematics, and Emergent Reading-Writing	Integrated Large Group Activity
Language, Emergent Reading-Writing and Mathematics	Integrated Large Group Activity
Language, Emergent Reading-Writing and Art	Integrated Large Group Activity
Emergent Reading-Writing and Art (x2)	Integrated Large and Small Group Activity
Emergent Reading-Writing (x3)	Large Group Activity

Materials

Our analysis of the curriculum documents shows a notable trend: nature-based emergent reading-writing activities frequently incorporated diverse materials, encompassing both natural and unnatural elements (Table 3). However, upon closer investigation, findings indicated a discrepancy in the prevalence of natural versus unnatural materials within these activities. While including natural materials was intended, in certain instances, our analysis unveiled that their utilization was relatively limited when juxtaposed with the prevalence of unnatural materials. The relatively higher utilization of unnatural materials introduces a point of reflection. Although potentially offering convenience and consistency, these materials may not inherently encapsulate the spirit of nature-based learning.

Table 3

Natural	Stone, milk, yoghurt, sand, flour, semolina
Unnatural	Fruit images (kiwi, orange, pomegranate, tangerine, etc.), cardboard box, cover, class list, election graphic, envelopes, cake materials, felt pen, paper of various sizes, pot, stove, oven, paper cup, scoop, food plate banner, worksheet, crayon, scissors, line model cards, plastic, plates, cards with pictures, glue, crepes, paints, scissors, colored papers, notebooks, pencils, flashlight, geometric shapes cut from colored cartons, glue, jigsaw puzzle, numbers 1 through 10, coloring pages, coloring pages with object images from 1 to 10, residing materials, calendar template made durable by covering, figures 1-31 showing the days of the month, names of months, the number showing year, days of the week and weather labels, scorpion and windmill puppets, wall clock.

Indoor/Outdoor Activity

After analyzing the curriculum documents, a distinct trend emerged: a significant proportion of nature-based emergent reading and writing activities were conceived with an inclination toward indoor settings. Out of the 12 activities subjected to scrutiny, a striking 10 were explicitly designed to transpire within indoor environments. Although several factors might contribute to this trend, it raises certain considerations. While indoor activities offer valuable learning opportunities, an exclusive focus on indoor settings might inadvertently downplay the inherent benefits of nature-based learning.

The Theme of the Activity

As shown in Table 4, our analysis of the curriculum documents showed a comprehensive spectrum of themes interwoven within nature-based emergent reading and writing activities. This analysis revealed that these activities transcended a singular thematic focus, instead embracing diverse subject matters that enriched the learning experience. Each theme contributes uniquely to the holistic development of young learners. Social life emerged as a prominent theme, suggesting that nature-based activities were adeptly designed to cultivate social and cultural interactions. These activities encouraged the formation of connections between children and society. The mathematical concepts in the activities potentially aim to foster an early appreciation for mathematical concepts, integrating with emergent reading-writing skills, by grounding them in nature-based contexts. In addition, the theme of natural life underscored a connection to the environment and its entities. Places emerged as another intriguing theme, suggesting that these activities transcended the confines of the classroom to encompass broader geographic and spatial concepts. The incorporation of reading and writing as a theme highlighted the intrinsic connection between emergent literacy skills and nature-based exploration by emphasizing grammar and comprehension skills. Lastly, including health as a theme indicated a connection between a healthy lifestyle and interaction with the natural world.

Table 4

Themes in Activities

Natural Life	Mathematics
Nature Colors Shadow Calendar Weather Clock Time	Less-more Equal Graphics Geometric Shapes Half-Whole Numbers Addition/extraction
Social Life	Reading-Writing
Human Rights Democracy Election Cultural values Responsibility	Punctuation Line-work Straight/curved Story completion Jigsaw Puzzle
Places	Health
Ankara Anitkabir	Yoghurt Fermentation Healthy Eating

Words/Concepts/Terms

Our analysis of curriculum documents found that nature-based emergent reading and writing activities often incorporate a wide range of words and concepts. This diverse linguistic and conceptual palette, as evidenced by the provided examples, encapsulates an intriguing tapestry of subjects, engendering an enriched learning experience that extends beyond literacy skills.

The range of words and concepts featured within these activities is extensive. This diversity encapsulates a multitude of themes, each with its own inherent significance. For instance, activities revolving around seasonal elements like winter provide a tangible link between natural phenomena and language development. Similarly, themes encompassing human rights and citizenship transcend traditional subject boundaries. Scientific concepts like reproduction and fermentation reflect a sophisticated layer of learning, nurturing not only emergent literacy skills but also a rudimentary understanding of scientific phenomena. Moreover, these activities highlight a deliberate intent to expand children's vocabulary and contextual understanding. Terms associated with light, shadow, and reflection introduce concepts of physics and optics, while vocabulary related to time, hand, minute, and hour forge a bridge between numeracy and literacy skills. Incorporating specific animals like the giraffe showcases an appreciation for biodiversity and the natural world, fostering connections between language and animals. At the same time, introducing geographic concepts such as Ankara, the capital city, situates learning within a broader geographical context. Furthermore, words related to health, such as food plate, healthy/unhealthy, and yoghurt, suggest integrating life skills into the learning experience. These activities encompass a multidimensional approach, aiming to nurture not only reading and writing but also an expansive understanding of the world:

Winter, cake, election, the ballot box, result, vote, democracy, human rights, citizenship, cabin
Yoghurt, reproduction, yeast, fermentation, consuming, Turkish food culture, Nasrettin Hodja, attention,
Food plate, banner, healthy/unhealthy
Line, straight, curved, zigzag, question mark, graphic, signature, full stop
Ankara, the Capital city
Light, shadow, reflection, flashlight, calendar, hand, minute, hour, time
Giraffe

Discussion

Our study has illuminated a significant trend in viewing nature as a pivotal resource for enhancing emergent reading and writing activities in early childhood education. This perspective aligns with research on the importance of integrating natural resources into early years classrooms, potentially broadening the scope of emergent reading-writing activities beyond traditional pen-and-paper methods (Zhang & Cook, 2019) and fostering a deeper engagement with the natural world (Kellert, 2005). Yigit-Gencten and Gultekin (2021) further support this view by demonstrating that nature can serve as a rich setting for supporting the development of emergent literacy skills and offer opportunities for children to interact with natural concepts, thus expanding their understanding of the outside world.

The present study also demonstrates the comprehensive developmental benefits of integrating nature into emergent reading-writing activities for young children. Our findings revealed that nature-based learning activities could promote cognitive skills, such as critical thinking and problem-solving, and language skills, such as phonological awareness and reading-writing comprehension. Moreover, we found that these activities can foster social-emotional development by encouraging social interaction and respecting diversity, and they can enhance psychomotor skills through hands-on exploration and balance movements. These findings resonate with Dilek's (2019) research, revealing that nature-based learning activities can significantly enhance various developmental domains, including cognitive, social and emotional, language, self-care and motor skills. Simultaneously, these activities can provide multifaceted advantages of nature-based learning for children (Daniels, 2012; Sobel, 2005). For instance, previous research has shown that nature-based activities can boost physical, social, and emotional development, cognitive skills and creativity (Burdette & Whitaker, 2005; Pellegrini & Smith, 1998). Furthermore, nature-based learning can provide opportunities for children to interact with the natural world in meaningful ways, nurturing children's sense of wonder and curiosity about the environment (Louv, 2005). This can also be seen in Fjortoft's (2001) experimental study, which demonstrated that children who engage with nature as a playground exhibit superior motor skills compared to those who play in structured, less natural environments. Our study, in these terms, underscores the importance of physical engagement with nature in developing motor skills, as supported by Norodahl & Einarsdottir (2015), who emphasize the benefits of time spent in nature for children's psychomotor, emotional, and cognitive development.

Furthermore, this study highlights the enriched learning experiences children might gain when emergent reading-writing activities are integrated with other fields, such as art. This approach aligns with the insights of Eisner (2002), who found that incorporating creative methods, such as combining reading-writing with art, not only enhances skills such as critical thinking, problem-solving, communication, and creativity but also moves beyond traditional educational practices. By stepping away from traditional school routines and integrating reading-writing activities with other areas of

learning, teachers can engage children in enjoyable and meaningful experiences that foster curiosity and imagination. This multi-disciplinary approach is further validated by the research of Casler-Failing et al. (2022), emphasizing that incorporating different activities into reading-writing practices allows children to express themselves more fully and connect deeply with their interests and experiences. Supporting this, the study conducted by Takano, Higgins, and McLaughlin (2009), on a nature-based curriculum demonstrates similar positive effects on students, notably in developing confidence, academic success, and societal connections. Echoing these outcomes, Smith (2007) also confirms the beneficial contribution of nature-based education to student learning. Thus, these studies collectively underscore the value of combining different learning areas to create tailored and engaging activities that meet the needs of individual children and groups (Dawson & Beattie, 2018; Ahi & Kahriman-Pamuk, 2021). This integrative approach not only fosters the development of emergent reading-writing skills but also nurtures other critical skills in young children. By integrating nature into the early years curriculum and blending it with various educational disciplines (including art, play, music, science, language, mathematics, preparation for reading and writing), educators can provide holistic and engaging learning experiences. These experiences not only support the overall development of children but also enable them to perceive nature activities as part of a larger, interconnected whole, enriching their learning and everyday life.

In early childhood education, there is a growing recognition of the value of nature-based learning in the curriculum. However, our study identifies a notable gap in the inclusion of natural materials in early years curriculum documents, which are instrumental in enhancing emergent reading and writing skills among young learners. Natural materials, such as leaves, sticks, rocks, and flowers, provide a sensory-rich experience and encourage children to engage with the natural world (Leea & Bailie, 2019). Additionally, these materials support the development of fine motor skills and promote creativity and problem-solving abilities (Cordiano et al., 2019). Contrastingly, our findings indicate a prevalent recommendation for unnatural materials, such as paper, pens, and glues in these educational activities. Despite their convenience and ease of use, these materials lack the unique benefits that natural materials provide. This perspective is supported by Kanat (2022), who observed that using natural materials in art activities significantly enhances children's imagination, creativity, and innovative abilities. Russell et al. (2013) also advocates for a balanced use of natural and unnatural materials to create a more diverse stimulating learning experience. Despite the effectiveness of both material types, there appears to be an over-reliance on unnatural materials in curriculum documents. This is counterintuitive to findings like those of Aaron (2019), who noted that children engaging with natural elements tend to discuss natural rather than artificial aspects. Furthermore, Özdemir and Uzun (2006) discovered that activities enriched with natural materials or conducted in natural settings more effectively help children recognize and appreciate natural elements. These studies emphasize the need for a curriculum update that incorporates a greater use of natural materials in nature education, ensuring that children benefit fully from the rich learning experiences that nature-based activities can offer.

While there may be practical reasons for conducting activities indoors, such as adverse weather conditions or limited outdoor space, the essence of nature-based learning, as highlighted by Burke et al. (2021) is predominantly rooted in outdoor experiences. Outdoor activities can offer children greater freedom, exploration, and opportunities for physical activity and sensory experiences (Siraj-Blatchford et al., 2016). However, our study reveals a discernible tendency in early educational curricula favoring indoor over outdoor activities, even when nature-based learning is involved. This finding echoes the study of Yıldız Yılmaz and Tabaru (2017), who noted a lack of outdoor, nature-related activities in their study, which are essential for a comprehensive scientific education. The importance of outdoor learning, therefore, cannot be overstated. To truly embrace the benefits of nature-based education, it is imperative to integrate more outdoor activities into the curriculum. This approach not only provides children with the rich experiences that come from on-site learning but also deepens their connection with the natural world and enhances their environmental awareness, as pointed out by Harwood et al. (2020). It is essential for preschool teachers to frequently utilize outdoor learning environments to augment children's experiences with nature, thereby fostering a love and curiosity for the natural world by using more tangible materials and creating diverse educational spaces outside the classroom. The need for a more extensive use of natural environments for educational purposes in preschools, as stated by Yılmaz (2016), is not yet adequately met, especially in contexts like Turkey, as noted by Güner (2013), where there is a lack of sufficient practice environments for outdoor and nature education. Miller (2007) emphasizes that confining education to the four walls of a classroom is no longer adequate in today's learning landscape.

The results of this study showed that nature-based emergent reading-writing activities in the curriculum documents cover a wide range of subjects and topics, as this can provide students with a diverse and well-rounded learning experience. Nature-based themes, such as natural life, can encourage students to engage with the natural world and develop an appreciation for the environment (Silverman & Corneau, 2017). By incorporating themes related to social life, students can learn about cultural values and responsibility (Martín-Ezpeleta et al., 2022), while themes related to mathematics can help students develop their analytical and problem-solving skills (Caiman et al., 2021).

Conclusion and Suggestions

This research employed a document analysis design to examine the role of nature-based learning in literacy preparation activities in activity books published by the Ministry of National Education in 2013 and 2019. Twelve activity plans were identified as being related to emergent reading-writing skills and nature-based learning. Our analysis delved into multiple dimensions of these activities, unraveling their potential implications for early childhood education.

The types of activities identified in the curriculum documents included integrated activities combining emergent reading-writing and various subjects such as mathematics, language, literacy and art, literacy and science, and mathematics. This integration underscores the multifaceted nature of learning and suggests avenues for fostering interdisciplinary skills. It is worth considering the scope to expand this integration to encompass more curricular domains, enabling children to grasp the interconnectedness of knowledge and encouraging holistic development. In enriching emergent reading and writing, natural and unnatural materials played a role, with a greater emphasis on unnatural materials. The prevalence of unnatural materials raises a point of consideration. It might be advantageous to underscore the intrinsic benefits of natural materials, which stimulate sensory exploration, nurture creativity, and provide an authentic connection to the environment. Balancing the utilization of these materials could amplify the authenticity of nature-based learning experiences.

An interesting finding pertained to the setting of these activities, with a preference for indoors. While practical constraints might contribute to this trend, harnessing the country's rich natural environment could hold transformative potential. Encouraging outdoor activities, such as nature walks, storytelling amid natural surroundings, or even the creation of nature journals, could foster a profound connection between children and their natural habitat. This shift aligns with the essence of nature-based learning and the call for increased outdoor engagement (Harwood et al., 2020). The themes encompassing social life, mathematics, natural life, literacy, and health underscored the diverse spectrum of learning opportunities. Building on these themes, educators could consider exploring additional topics that resonate with local contexts, enabling children to grasp the relevance of learning to their lives. Additionally, the introduction of vocabulary and concepts related to social life, culture, mathematics, nature, and health broadens the scope of learning, nurturing a global perspective and promoting critical awareness.

Future research could explore the untapped potential of interdisciplinary integration in emergent reading-writing activities beyond the currently identified subjects. Investigating the incorporation of additional curricular domains may provide valuable insights into how holistic development and interdisciplinary skills can be further enriched in early childhood education settings. Another critical area for investigation involves delving into the transformative potential of shifting the setting of emergent reading-writing activities from indoors to outdoors. Examining the impact of outdoor nature-based learning activities, such as nature walks and storytelling in natural surroundings, can provide insights into fostering a profound connection between children and their natural environment, aligning with the core tenets of nature-based learning. A promising avenue for future exploration also involves assessing the effectiveness of in-service teacher training programs integrating nature-based learning into literacy instruction. Such investigations could illuminate the impact of teacher training on educators' ability to seamlessly incorporate nature-based activities, thereby enhancing children's awareness and appreciation of the natural world. Given the country's rich natural environment, increasing children's awareness and appreciation of nature is especially important through both in-class and out-of-school activities. To achieve this, in-service teacher training incorporating nature-based learning into literacy instruction could be provided alongside creating accessible resources that offer a wide range of nature-based activities for different age groups and learning levels, and action research or empirical research could be conducted to explore its benefits further. It may also be beneficial for educators to consider incorporating more outdoor nature-based emergent reading and writing activities into their curriculum. By providing children with more outdoor nature-based learning experiences, educators can help foster a greater appreciation and understanding of the natural world while promoting the development of a range of important skills and abilities. Also, when reviewing the curricula, it would be beneficial to consider critical place-based pedagogy to balance the activities and support young children. To shed light on the long-term impact of interventions, the effectiveness of a sustained nature-based literacy intervention on children's reading and writing skills over an extended period can be investigated.

References

- Aaron, F. R. (2009). *Planting a seed: an examination of nature perception, program processes, and outdoor experience*. [Unpublished Doctor's Degree Thesis], Office of Graduate Studies of Texas A&M University.
- Ahi, B., & Kahrman-Pamuk, D. (2021). "Environment is like nature": opinions of children attending forest kindergarten about the concept of environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(2), 91-110. <https://doi.org/10.18497/iejeegreen.944378>
- Altani, A., Georgiou, G. K., Deng, C., Cho, J. R., Katopodi, K., Wei, W., & Protopapas, A. (2017). Is processing of symbols and words influenced by writing system? Evidence from Chinese, Korean, English, and Greek. *J Exp Child Psychol*, 164, 117-135. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.006>
- Aini, M., & Laily, P. (2010). Preparedness of Malaysian preschool educators for environmental education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(2), 271-283.
- Ata, N. (Eds.). (2019). *Nature education in early childhood*. Cumhuriyet Kindergarten Publications.
- Avcı, F., Akdeniz, E. C., & Güzel Akdeniz, M. (2022). Doğa temelli eğitim [Nature-based education]. F. Avcı (Ed.), *In nature-based education in the light of contemporary approaches in early childhood education* (pp. 12-37). Efe Academy.

- Bal, E., & Kaya, G. (2020). Investigation of forest school concept by forest school teachers' viewpoints. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 167-180.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-28. <https://doi.org/10.1080/00958960009598668>
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling reading ability gain in kindergarten children during covid-19 school closures. *Int J Environ Res Public Health*, 17(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176371>
- Barrable, A. (2019). Refocusing environmental education in the early years: a brief introduction to a pedagogy for connection. *Education Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/educsci9010061>
- Boardman, K. (2019). 'Too young to read': early years practitioners' perceptions of early reading with under-threes. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605886>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P., & Daily, G. C. (2015). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1355(1), 118-136.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.
- Burke, A., Moore, S., Molyneux, L., Lawlor, A., Kottwitz, T., Yurich, G., Sanson, R., Andersen, O., & Card, B. (2021). Children's wellness: outdoor learning during Covid-19 in Canada. *Education in the North*, 28(2), 24-45. <https://doi.org/10.26203/p99r-0934>
- Burns, E. A., & Manouchehri, B. (2021). Reconnecting children with nature: foundation and growth of the nature schools movement in Iran. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17(3). <https://doi.org/10.21601/ijese/10934>
- Caiman, C., Hedefalk, M., & Ottander, C. (2021). Preschool teaching for creative processes in education for sustainable development – invisible animal traces, purple hands, and an elk container. *Environmental Education Research*, 28(4), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.2012130>
- Campbell, K., Chen, Y.-J., Shenoy, S., & Cunningham, A. E. (2018). Preschool children's early writing: repeated measures reveal growing but variable trajectories. *Reading and Writing*, 32(4), 939-961. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9893-y>
- Casler-Failing, S. L., Stevenson, A., & King Miller, B. (2021). Integrating mathematics, science, and literacy into a culturally responsive stem after-school program. *Current Issues in Middle Level Education*, 26(1). <https://doi.org/10.20429/cimle.2021.260103>
- Chawla, L., & Gould, R. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Collado, S., Rosa, C. D., & Corraliza, J. A. (2020). The effect of a nature-based environmental education program on children's environmental attitudes and behaviors: a randomized experiment with primary schools. *Sustainability*, 12(17), 6817. <https://doi.org/10.3390/su12176817>
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). nature-based education and kindergarten readiness: nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18-36.
- Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., & Hacking, E. B. (2020). *Research Handbook on Childhoodnature*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_2
- Çetin, M. (2022). Açık hava öğrenme modeli olarak orman anaokulları [Forest schools as an outdoor learning model]. Nobel.
- Dale, R. G., Powell, R. B., Stern, M. J., & Garst, B. A. (2020). Influence of the natural setting on environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 26(5), 613-631. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1738346>
- Daniels, S. (2012). *The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Dawson, K., & Beattie, A. E. (2018). Locating the educator in outdoor early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education*, 34(2), 127-142. <https://doi.org/10.1017/ae.2018.24>

- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: a historical and conceptual look at danish forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-64.
- Dilek, O. (2019). *Evaluation of the contribution of forest school practices to the development of children*. [Master's Thesis]. Kastamonu University.
- Eick, C. J. (2012). Use of outdoor classroom and nature-study to support science and literacy learning: a narrative case study of a third grade classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 789–803.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of the Mind*. Yale University Press.
- Elliott, S., McCrea, N., Newsome, L., & Gaul, J. (2016). Examining environmental education in NSW early childhood education services: A literature review with findings from the field. Une University of New England.
- Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2018). The nature and nurture of resilience: exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Giovanelli, M., & Mason, J. (2018). 'Well I don't feel that': Schemas, worlds and authentic reading in the classroom. *English in Education*, 49(1), 41-55. <https://doi.org/10.1111/eie.12052>
- Güler Yıldız, T., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar, N., Banko Bal, Ç., Karabekmez, S., & Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: A systematic review. *Environmental Education Research*, 27(6), 796-820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>
- Güner, Z. (2013). Environmental education in early childhood teacher training programs: Perceptions and beliefs of pre-service teachers [Master's Thesis]. Middle East Technical University.
- Hägström, M., & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(12), 1729-1745. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- Harwood, D., Boileau, E., Dabaja, Z., & Julien, K. (2020). Exploring the national scope of outdoor nature-based early learning programs in Canada: Findings from a large-scale survey study. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 6, 1-24.
- Hoed, R. C. D. (2014). *Forest And Nature School In Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning*. Forest and Nature School in Canada.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jickling, B., & Sterling, S. (2017). *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future*. Palgrave Macmillan.
- Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest schools: an alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120. <https://doi.org/10.30845/jesp.v7n4p12>
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı [Pre-school children's perceptions of nature]. *Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Kuo, F. E., & Taylor, A. F. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409.
- Leea, C. K., & Bailie, P. E. (2019). Nature-based education: using nature trails as a tool to promote inquiry-based science and math learning in young children. *Science Activities*, 56(4), 147-158. <https://doi.org/10.1080/00368121.2020.1742641>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1980). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in Educational Research*, 24(1), 41-54.

- Martín-Ezpeleta, A., Martínez-Urbano, P., & Echevoyen-Sanz, Y. (2022). Let's read green! A comparison between approaches in different disciplines to enhance preservice teachers' environmental attitudes. *Environmental Education Research*, 28(6), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2050186>
- McMaster, K. L., Kunkel, A., Shin, J., Jung, P. G., & Lembke, E. (2018). Early writing intervention: a best evidence synthesis. *J Learn Disabil*, 51(4), 363-380. <https://doi.org/10.1177/0022219417708169>
- Merritt, E. G., Stern, M. J., Powell, R. B., & Frensley, B. T. (2022). A systematic literature review to identify evidence-based principles to improve online environmental education. *Environmental Education Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2032610>
- Miller, D. L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a midwestern early education program. *Applied Environmental Education & Communication*, (6)1, 49-66.
- Ministry of National Education. (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı* [Preschool education program]. Ministry of Education.
- Ministry of National Education. (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı* [Activity book: Preschool education]. MEB.
- Ministry of National Education. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı* [Activity book: Preschool education]. MEB.
- Norodahl, K. & Einarsdottir, J., (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167.
- O'Brien, I. (2009). Learning Outdoors: the Forest School Approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(2), 577-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Quay, J., Gray, T., Thomas, G., Allen-Craig, S., Asfeldt, M., Andkjaer, S., Beames, S., Cosgriff, M., Dymont, J., Higgins, P., Ho, S., Leather, M., Mitten, D., Morse, M., Neill, J., North, C., Passy, R., Pedersen-Gurholt, K., Polley, S., . . . Foley, D. (2020). What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 93-117. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00059-2>
- Quinn, M. F., Gerde, H. K., & Bingham, G. E. (2016). Help me where i am: scaffolding writing in preschool classrooms. *The Reading Teacher*, 70(3), 353-357.
- Regmi, K., Naidoo, J., & Pilkington, P. (2010). Understanding the processes of translation and transliteration in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1609406910009001>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P., Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M. A., Klain, S., Levine, J., & Tam, J. (2013). Humans and nature: how knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources*, 38(1), 473-502. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012312-110838>
- Sadiku, M. N. O., Ashaolu, T. J., & Musa, S. M. (2020). Naturalistic intelligence. *International Journal Of Scientific Advances*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.51542/ijscia.v1i1.1>
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual For Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1046738>
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and primary education—reading and writing from the perspective of preschool and primary teachers. *International Education Studies*, 8(11), 211-218. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n11p211>
- Saracho, O. N. (2016). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Silverman, J., & Corneau, N. (2017). From nature deficit to outdoor exploration: curriculum for sustainability in Vermont's public schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), 258-273. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1269235>
- Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., & Park, E. (2016). *International research on education for sustainable development in early childhood*. Springer.
- Skjott Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: a synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3), 259-270. <https://doi.org/10.1108/qjrj-12-2018-0012>

- Smith, G. A. (2002). Place-based education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place and community based education in schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2005). *Place-based education: connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Supriyoko, S., Nisa, A. F., & Uktolseja, N. F. (2022). The nature-based school curriculum: A solution to learning-teaching that promotes students' freedom. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 41(3), 643-652. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i3.47903>
- Takano, T., Higgins, P., & McLaughlin, P. (2009). Connecting with place: Implications of integrating cultural values into the school curriculum in Alaska. *Environmental Education Research*, 15, 343–370.
- Treiman, R., Kessler, B., Decker, K., & Pollo, T. C. (2016). How do prephonological writers link written words to their objects? *Cognitive Development*, 38, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.02.002>
- van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>
- Yağcı, M. (2016). *Investigation of the effects of nature and environmental practices on the development of preschool children's scientific process skills* [Unpublished Master's Thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- Yigit-Gençten, V., & Gultekin, M. (2021). Nature-based reading and writing instructions in early childhood education: The Giving Tree example. *Environmental Education Research*, 28(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.2015294>
- Yılmaz, S. (2016). Outdoor environment and outdoor activities in early childhood education. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 12(1), 423-437. <https://doi.org/10.17860/efd.80851>
- Yılmaz Uysal, S., & Coşkun Tuncay, T. (Ed.). (2020). *Forest pedagogy in early childhood education* (1st ed.). Nobel.
- Zambrana, I. M., Ogden, T., & Zachrisson, H. D. (2019). Can pre-academic activities in Norway's early childhood education and care program boost later academic achievements in preschoolers at risk? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 440-456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577751>
- Zamzow, J., & Ernst, J. (2020). Supporting school readiness naturally: exploring executive function growth in nature preschools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 6-16.
- Zhang, C., & Cook, J. C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>

Erken Çocukluk Öğretim Programında Erken Okuma ve Yazma Etkinliklerinde Doğanın Rolünün Değerlendirilmesi: Türkçe Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme

Vahide Yiğit Gençten
Adıyaman University
vgencten@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0372-2298

Filiz Aydemir
Adıyaman University
faydemir@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5996-9153

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'deki erken çocukluk eğitim programlarında yer alan okuma ve yazma etkinliklerinde doğanın nasıl ve hangi ölçüde entegre edildiğini araştırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak, bir okul öncesi programından ve iki etkinlik kitabından elde edilen program belgeleri ve etkinlik planları incelenmiş ve doğa temelli öğrenme ile erken okuryazarlıkla ilgili toplam 12 etkinlik belirlenmiştir. Bu etkinlikler, destekledikleri gelişim alanları, etkinlik türleri, kullanılan materyaller ve ele alınan temalar açısından analiz edilmiştir. Araştırma, doğayı destek ya da ana konu olarak kullanan erken okuma-yazma etkinliklerine yönelik ikna edici bulgular ortaya koymuştur. Program belgeleri, doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin küçük çocukların bilişsel, dilsel, sosyo-duygusal, psikomotor ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için zengin bir potansiyel sunduğunu göstermiştir. Bu etkinlikler genellikle doğası gereği bütünlendiricidir ve erken okuma-yazmayı matematik, dil ve sanat gibi birçok diğer alanla birleştirmektedir. Program belgelerine ilişkin analiz, doğa temelli erken okuma-yazma etkinliklerinin hem doğal hem de doğal olmayan kaynaklar dahil olmak üzere çok çeşitli materyaller kullandığını göstermiştir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin sıklıkla geniş bir kelime dağarcığı ve kavram yelpazesini kapsadığı ortaya çıkmıştır. Bunlar, kış gibi mevsimsel olaylardan insan hakları ve vatandaşlık gibi toplumsal konulara, üreme ve fermantasyon gibi bilimsel kavramlara kadar geniş bir konu yelpazesini kapsamaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, okuma-yazma, doğa temelli öğrenme.

Bir çocuğun yetenekleri, yüzyıllar boyunca yapılan herhangi bir tanımla sınırlandırılmaz. Günümüzde, çocukların öğrenme yetisiyle doğdukları ve bu sürecin yaşamları boyunca devam ettiği kabul edilmektedir. Çocukların bu süreçte kazandıkları birçok beceri arasında, iletişim ve bilgi saklama yeteneklerini artıran okuma ve yazma becerilerinin gelişimi, dış müdahaleyi zorunlu kılmaktadır (Bao vd., 2020; Sandberg vd., 2015; Santos, 2015). Araştırmalar, okuryazarlığın doğumdan itibaren dış dünya ile olan ilk etkileşimlerle başladığını ortaya koymuştur (Saracho, 2016). Ancak, okuryazar olabilmek için, fonolojik farkındalık (Treiman vd., 2016), kelime dağarcığının geliştirilmesi (van Druten-Frietman vd., 2015) ve harfler ile sesler arasındaki ilişkinin anlaşılması (McMaster vd., 2018) gibi çeşitli unsurların bilinmesi gereklidir. Bu akademik beceriler, okul başarısı ve hazırbulunuşluk açısından önemleri nedeniyle, formal eğitimin merkezine konumlandırılmıştır (Zambrana vd., 2019).

Mevcut araştırmalar, okuma ve yazma becerilerinin okul başarısındaki önemli rolünü vurgulamaktadır (Dinehart ve Manfra, 2013; Fang ve Wang, 2011; Puranik ve Lonigan, 2014). Bu sebeple, çocukların okuma ve yazma gelişimlerini destekleyecek öğretim uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Erken çocukluk eğitiminde, öğrencilere yazma pratiği öğretmek amacıyla kullanılan beş temel öğretim stratejisi vardır: Davis (2013) tarafından

Geliş Tarihi :28 Nisan 2023
Düzeltilme Tarihi :14 Aralık 2023
Kabul Tarihi :11 Şubat 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 1-26
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 1-26
<https://doi.org/10.35233/oyea.1289092>

tanımlanan modelleme, paylaşılan yazma, etkileşimli yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma. Bu yaklaşımlar, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine etkin destek sağlamalarını mümkün kılar. Öğrenme süreci, yazma tekniklerinin modelleme yoluyla gösterilmesi, düşünce süreçlerinin sesli düşünme etkinlikleriyle ifade edilmesi, öğretmenlerin kendi yazma deneyimlerini öğrencilerle paylaşması, çeşitli yazma stratejileri konusunda rehberlik edilmesi ve çocuklara bağımsız yazma fırsatları sunulması yoluyla gerçekleşir. Bu unsurlar, yazmayı öğrenmenin temel taşlarını oluşturur. Her öğretmen ve öğrencinin kendine özgü anlama ve öğrenme biçimleri olduğu bilinirken, öğrenme deneyimini sadece resmi veya okul tabanlı yazma öğretime sıkıştırmak problemli olabilir. Bu nedenle, özellikle ilk yıllarda, okuma ve yazma deneyimlerimizin ne anlama geldiğini geniş bir perspektifle ele almak önemlidir. Okuma ve yazma becerilerini okulun sınırlarının ötesine taşımamızın en etkili ve basit yollarından biri, doğayı eğitim sürecine dahil etmektir (Leea ve Bailie, 2019).

Doğa temelli uygulamalar başlangıçta çevre eğitimi ve çocuklara doğanın öğretilmesine odaklanmıştır (Barrable, 2019; Collado vd., 2020; Dale vd., 2020). Öte yandan, erken okuma ve yazma uygulamaları geleneksel olarak kalem ve kağıt aktiviteleri ile ilişkilendirilmiştir (Wollscheid vd., 2016). Ancak, erken çocukluk uygulamaları çocuk liderliğinde ve oyun tabanlı programlara yöneldiğinde, doğa temelli öğrenme ile erken çocukluk eğitiminin işbirliği, keşif, yaratıcılık ve iletişim gibi ortak değerleri paylaştığı görülmektedir (Caiman vd., 2021; Jickling ve Sterling, 2017). Bu ortak değerler, okul temelli okuma ve yazma uygulamalarını doğayla bütünleştirmeyi kolaylaştırmalıdır. Sonuç olarak, erken çocukluk programı tarafından şekillendirilen ve yönlendirilen bu uygulamalar hakkındaki düşünceleri yeniden değerlendirme gerekliliği doğar. Bu bağlamda, doğa temelli öğrenmenin erken çocukluk programlarına entegrasyonu, erken okuma ve yazma uygulamalarına yenilikçi bir perspektif kazandırmaktadır.

Doğa temelli uygulamalar geleneksel olarak çevre eğitimi ile ilişkilendirilmiş olsa da, erken okuma ve yazma uygulamalarıyla ortak değerleri paylaşmaktadır. Doğal dünyaya maruz kalmak, çocukların duyuşsal ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve erken okuryazarlık gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Doğanın farklı dokularını, renklerini ve şekillerini keşfetmek, çocukların görsel algılarını, kelime dağarcıklarını ve açıklayıcı dil becerilerini geliştirmektedir (Cutter-Mackenzie-Knowles vd., 2020). Ayrıca, bitkileri ve hayvanları gözlemlemek gibi doğa temelli öğrenme deneyimleri, çocukların bilimsel düşünme ve problem çözme becerileri için önemli olan merak ve araştırma yeteneklerini desteklemektedir (Siraj-Blatchford vd., 2016). Yapraklar, çubuklar ve taşlar gibi doğal malzemeler, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü teşvik ederek hikaye ve karakter yaratmalarına olanak tanımaktadır (Caiman vd., 2021). Eğitimciler ve ebeveynler, doğayı ve doğal materyalleri erken öğrenme ortamlarına dahil ederek, küçük çocukların okuma ve yazma sevgisini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve fikirlerini keşfetmeleri ve ifade etmeleri için ilham kaynağı olabilirler. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitim belgelerinde doğaya dayalı öğrenmeyle ilgili sınırlı bilginin genişletilmesi ve doğanın, çocukların okuryazarlık becerilerini ve bütünsel gelişimini destekleme potansiyelinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, doğa temelli öğrenme ile okuryazarlık arasındaki ilişki, çocukların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim programı, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini temel beceriler olarak güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013a) öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini planlamalarına rehberlik etmek için bir Okul Öncesi Programı kitapçığı ve iki Etkinlik Kitabı yayımlamıştır. Araştırmacılar, bu kaynakların, erken okuma ve yazma etkinliklerine doğa temelli öğrenmeyi entegre etme konusunda rehberlik edebileceğine inanmaktadırlar. Bu yüzden, bu çalışma, erken çocukluk eğitim programına dayalı belgelerin bağlamında, okuma ve yazma etkinliklerinde doğanın kullanımını ve bu kullanımın kapsamını araştırmayı hedeflemektedir. Böylece, doğa temelli öğrenmenin okuryazarlık gelişimine katkısını ve doğanın okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesindeki rolünü anlamayı, alandaki mevcut boşlukları nasıl doldurabileceğini inceleyerek, erken çocukluk eğitiminde etkili öğretim ve öğrenme üzerine devam eden çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulgularının, erken okuryazarlık eğitimine bütüncül ve zenginleştirilmiş bir yaklaşımı teşvik ederek eğitim uygulamaları, program geliştirme ve öğretmen eğitimi programlarını aydınlatma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Erken Okuma-Yazma Becerileri ve Doğa Temelli Öğrenme

Bir çok araştırmacı doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve erken yaşlardaki sınıf uygulamaları için kritik olan okuma ve yazma becerilerini incelemiştir (Campbell vd., 2018; Giovanelli ve Mason, 2018). Bu beceriler, küçük çocuklarda okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturmakta ve çocukların düşüncelerini ve fikirlerini etkili bir şekilde anlamalarını ve ifade etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmalar erken okuryazarlık deneyimlerinin önemini ve okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde rehberliğin rolünü vurgulamıştır (Gerde vd., 2012). Mevcut araştırmalarda, okuma "çoklu ortam materyalleri (resimli kitaplar, görüntüler, dijital dünyalar ve resimler) ile çağdaş bir diyalog ve etkileşim anlayışı" olarak tanımlanmış (Boardman, 2019, s. 81), yazma ise "bilişsel ve fiziksel faktörlerin etkileşimiyle gerçekleşen, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyen yazılı ifade veya iletişim şekli" olarak ifade edilmiştir (Mackenzie ve Hemmings, 2014, s. 43).

Okuma ve yazma becerileri, küçük çocukların dil gelişimi ve genel akademik başarısı açısından büyük önem taşır (Sandberg vd., 2015). Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların beyinleri dil ve okuryazarlık becerilerinin öğrenilmesine son derece yatkındır (Zambrana vd., 2019). Bu sebeple, eğitimcilerin küçük çocuklara bu becerilerin gelişimini destekleyecek sınıf içi uygulamalara katılma fırsatları sunması büyük bir önem arz etmektedir. Bu tür uygulamalara örnekler arasında, çocukların bir öğretmenin veya velinin yüksek sesle okumasını dinlediği ve metinle

ilgili tartışmalara katıldığı ortak okuma etkinlikleri ile çocukların bir sınıf kitabı veya hikaye haritası gibi yazılı bir ürün oluşturulmasına katkıda bulunduğu paylaşılan yazma etkinlikleri yer almaktadır (Zhang ve Cook, 2019). Küçük çocuklar bu etkinliklere katılarak yazılı dilin kuralları hakkında bilgi edinir ve yazma becerilerini geliştirirler. Ayrıca, araştırmalar bu tür uygulamalara katılan çocukların, bu fırsatlara sahip olmayan akranlarına göre fonemik farkındalık ve alfabe bilgisi gibi alanlarda daha ileri düzeyde okuryazarlık becerileri sergilediklerini göstermiştir (Altani vd., 2017). Bu nedenle, eğitimcilerin okul öncesi dönemde erken okuma ve yazma becerilerine öncelik vermesi, küçük çocukların akademik başarı yolunda ilerlemelerini sağlamak için büyük bir öneme sahiptir.

Çocukların erken okuma ve yazma becerilerini desteklemek için gereken uygulamaların sadece okul binalarıyla sınırlı kalmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocukların doğada oyun yoluyla becerilerini geliştirmelerine yönelik birçok öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Zamzow ve Ernst, 2020). Erken çocukluk eğitiminde doğa temelli öğrenme ile okuma ve yazma öğretiminin entegrasyonu, bu fırsatların en önemlilerinden birini oluşturmaktadır. Doğa temelli öğrenme, ormanlar, parklar, plajlar ve diğer yerel doğal ortamlarda ya da doğa ile doğrudan ve birebir deneyimler yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi şeklinde tanımlanabilir (Eick, 2012; O'Brien, 2009). Bu tür öğrenme, öğretmen tarafından başlatılan ve belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için yönlendirilen yapılandırılmış etkinliklerle ve yapılandırılmamış etkileşimlerle desteklenebilir. Okuma ve yazma öğretimi ile birleştiğinde, doğa temelli öğrenme, küçük çocuklara erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eşsiz ve ilgi çekici fırsatlar sunar. Araştırmalar, çocukların doğal dünya hakkında yeni kelime dağarcığı ve kavramlarla tanıştıkça, doğa temelli deneyimlerin dil ve okuryazarlık gelişimine zengin bir ortam sunduğunu göstermiştir (Cordiano vd., 2019). Ayrıca, doğal ortamlar, çocuklarda deneyimleri hakkında iletişim kurma ve yazma konusunda bir merak ve keşfetme isteği uyandırabilir (Chawla ve Gould, 2020). Öğretmenler, doğa temelli öğrenme ve okuma-yazma öğretimini entegre ederek, küçük çocuklar için okuryazarlık gelişimi adına ilgi çekici ve gelişimsel olarak uygun, anlamlı ve özgün bağlamlar yaratabilir (Caiman vd., 2021).

Benzer şekilde, bir çalışmada, açık havada daha fazla zaman geçiren çocuklar, kelime dağarcığı ve anlatı becerileri de dahil olmak üzere daha yüksek okuryazarlık gelişimi sergilemiştir (Pellegrini ve Smith, 1998). Başka bir deyişle, doğal çevre, zengin dil deneyimleri ve hikaye anlatımı için fırsatlar sunarak dil gelişiminin artmasına yol açmaktadır. Doğa temelli öğrenmenin çocukların yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği de gösterilmiştir. Doğal ortam, yazmak için teşvik edici ve ilham verici bir ortam sağlayarak yaratıcılığın ve kendini ifade etmenin artmasını desteklemektedir (Cutter-Mackenzie-Knowles vd., 2020). Başka bir çalışmada ise, Yiğit-Gençten ve Gültekin (2021), doğa temelli öğrenmeyi tartışarak resimli kitapların çocukların okuma ve yazma gelişimlerini nasıl destekleyebileceğini göstermiştir. Doğanın, kelimeleri adlandırma, bir harfe bakma, dinleme ve seslendirme, eşli okuma yoluyla kelimeleri tanıma, açık uçlu sorular sorma, ön ekleri ve son ekleri eşleştirme, mesaj gönderme, belirli seslerle başlayan/biten materyalleri bulma, doğada harf benzeri şekiller bulma, bilet oluşturma, işaretler, kısa öyküler, beyin fırtınası yapma gibi çeşitli etkinliklerde kullanılabilirliğini ortaya koymuşlardır.

Doğa temelli öğrenme, çocukların dikkatini ve odaklanmasını artırarak okuma ve yazma gelişimine katkı sağlamaktadır (Burdette ve Whitaker, 2005). Taylor ve Kuo (2009) tarafından yapılan bir çalışma, doğal ortamlara erişimi olan çocukların, doğaya erişimi olmayanlara göre bilişsel yeteneklerinde, okuma ve yazma becerileri de dahil, önemli gelişmeler gösterdiğini belirtmiştir. Bu durum, doğanın beyin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ile odaklanma ve konsantrasyon yeteneğini güçlendirmesi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, doğa temelli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi, başarılı okuma ve yazma becerileri için temel olan yeteneklerin gelişimine destek olmaktadır (Hägström ve Schmidt, 2020). Öğrenciler, doğal dünyayla kurdukları etkileşimler aracılığıyla, anlam kurma ve yazılı ifade için gerekli olan bağlantıları kurma ve çıkarımlarda bulunma becerilerini geliştirebilmektedir.

Bahçecilik ve doğa yürüyüşü gibi doğa temelli etkinlikler içeren açık hava eğitim programlarının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Sadiku vd., 2020). Bu tür etkinliklerin uygulamalı ve deneyimsel doğası, öğrencilere dil ile anlamlı etkileşim kurma fırsatı sunar, bu da okuma ve yazmaya yönelik motivasyon ve başarıyı artırmaktadır. Doğaya dayalı öğrenmenin okuma ve yazma becerileri üzerindeki olumlu etkileri, doğa ile farkındalık arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Bratman vd., 2015). Farkındalık, yani tam olarak şu an'da olma ve anın farkında olma kapasitesi, gelişmiş odaklanma ve dikkat gibi, başarılı okuma ve yazma için temel olan becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Araştırmalar, doğa temelli öğrenmenin temel okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Hoed, 2014). Eğitimciler, doğal ortamlara erişim sağlama ve doğa temelli etkinlikleri öğretim programlarına entegre etme yoluyla, bu hayati becerilerin gelişimini teşvik edebilmektedir.

Doğa Temelli Etkinlikler

Son yıllarda, çocukların gelişimini ve esenliğini desteklemek amacıyla erken çocukluk eğitiminde doğa temelli etkinliklerin kullanımına yönelik artan bir ilgi söz konusudur (Köşker, 2019). Bu etkinlikler, uygulamalı ve deneyimsel olup, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine anlamlı bir biçimde katılmalarını sağlar. Sonuç olarak, çocuklar doğal dünya hakkında daha fazla motivasyon ve takdir geliştirirler (Aini ve Lainly, 2010). Birçok araştırma, doğa temelli öğrenmenin çevre eğitimi, bilişsel beceriler, dikkat, motivasyon ve katılım gibi çeşitli alanlarda olumlu etkilerini belgelemiştir (Basile, 2000; Ernst vd., 2018).

Erken çocukluk eğitiminde 'doğayı' sınıf ortamına entegre etmek için çeşitli stratejiler bulunmaktadır ve doğal kaynakların kullanımı, doğal dünyayı sınıf etkinliklerine dahil etmek için pratik bir yöntemdir. Doğa temelli materyaller ve kaynaklar, çocukların öğrenme ve esenlik gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesi sınıflarda ve etkinliklerde çeşitli yollarla kullanılabilir. Bu materyaller, doğal nesnelere toplamak ve keşfetmek, doğal malzemelerle sanat yapmak ve açık havada oyun ve keşif yapmak gibi uygulamalı ve deneyimsel öğrenme etkinliklerinin bir parçası olabilir. Bu uygulamalar, çocukların sınıf ortamında kullandıkları materyaller üzerinde bir sahiplenme duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Sınıfta doğal materyallerin kullanılması, ince motor becerileri, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir (Bal ve Kaya, 2020). Bitkiler ve doğal ışık gibi doğal unsurların sınıf ortamına dahil edilmesi, çocukların dikkatini, davranışlarını ve bilişsel işlevlerini olumlu yönde etkileyebilir (Hoed, 2014). Kiewra ve Veselack (2016) gibi araştırmacılar, anaokullarındaki öğrenme merkezlerinde doğal materyallerin kullanılmasını önermektedir. Örneğin, müzik merkezinde doğal malzemelerden yapılmış el yapımı enstrümanlar, blok merkezinde ise doğal bloklar bulunmalıdır. Doğa temelli eğitimde kullanılacak materyaller şunlar olabilir:

- Kova, karton kutu, ip, şişe, ahşap ve kumaş parçaları gibi geri dönüştürülebilir nesnelere,
- Ağaç kabuğu, yerdeki meşe palamudu, taş, deniz kabuğu gibi doğadan toplanan eşyalar,
- Tohumlar, çiçekler, meyveler, yapraklar, ağaç dalları, fidanlar ve yeşil yapraklar gibi doğal malzemeler,
- Bisiklet, uçurtma, kaydırak ve çadır gibi malzemeler (Çetin, 2022).

Doğa temelli eğitimin çocukların gelişimi ve refahı üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Doğa temelli eğitim programları, doğal kaynakların kullanımını teşvik ederken, aynı zamanda çocuklara fiziksel, sosyal, bilişsel, dilsel ve duygusal gelişim fırsatları sunan uygulamalı ve deneyimsel öğrenme etkinlikleri sağlamaktadır (Çetin, 2022). Bu etkinlikler, bilgi geliştirme, fiziksel aktiviteler, spor, oyunlar ve geleneksel okul binalarının dışında gerçekleştirilen diğer aktiviteleri kapsayabilir. Programlar, ayrıca çocukların ince motor becerileri, problem çözme ve sosyal beceriler gibi birçok alanın gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir (Yağcı, 2016). Doğayla yapılan bu etkileşimler, çocukların merakını artırabilir, keşif yoluyla öğrenmeyi teşvik edebilir ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir (Merritt vd., 2022). Doğa temelli eğitimin sunduğu sayısız faydayı göz önünde bulundurarak, özellikle çocukların ilk yıllarında okullardaki eğitim faaliyetlerine doğayı dahil etmenin önemi vurgulanmaktadır.

Doğa temelli etkinlikler, gözlem yapma, malzeme toplama, inşa etme, sanat ve müzik etkinliklerine katılma gibi faaliyetlerle, çocukların gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlar. İlk olarak, inşa etme gibi etkinlikler çocukların motor becerilerini ve koordinasyonunu geliştirerek fiziksel gelişimi destekler, fiziksel keşif ve harekete olanak tanır (Karavida vd., 2020). İkinci olarak, doğa temelli etkinlikler çocukları sorgulama, gözlem yapma ve problem çözme gibi faaliyetlere teşvik ederek bilişsel gelişimi teşvik eder (Chawla ve Gould, 2020). Örneğin, malzeme toplayıp yapılar inşa ederken çocuklar farklı malzemelerin özelliklerini öğrenir, uzamsal akıl yürütme becerilerini geliştirir ve tasarım ile inşaatla ilgili problemleri çözmeyi öğrenirler. Üçüncü olarak, doğa temelli etkinlikler, işbirliği, iletişim ve yaratıcılık fırsatları sunarak sosyal ve duygusal gelişimi artırır (Elliott vd., 2016). Birlikte çalışıp yapılar inşa ederken veya sanat eserleri yaratırken çocuklar müzakere, iletişim becerileri ve empati geliştirir, birbirlerinin fikirlerine saygı duyar ve kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler (Burns ve Manouchehri, 2021). Son olarak, doğa temelli etkinlikler, çocukların doğaya olan takdirini artırır, yerel çevrelerini keşfetmeye ve anlamaya teşvik eder, çevre bilincini ve sürdürülebilirliği teşvik eder (Güler Yıldız vd., 2021). Doğa temelli faaliyetlerde yer alarak çocuklar, canlılar arasındaki bağlantıyı öğrenir ve doğal dünya için bir sorumluluk duygusu geliştirir, bu da onları gelecekte çevreyi koruyan bireyler olmaya hazırlar.

Erken çocukluk eğitimine doğa temelli etkinlikleri entegre etmenin çeşitli yolları bulunmaktadır ve bu tür etkinliklere örnek olarak doğal malzeme toplamak, doğal çevreyi gözlemlemek, doğal malzemelerle inşa etmek, sanat ve müzik etkinliklerine katılmak ve oyun yoluyla yaratıcılığı teşvik etmek verilebilir. Çocuklar, taş, yaprak, çubuk ve tüy gibi doğal malzemeleri toplayarak koleksiyon yapabilir veya sanat projeleri için desenler oluşturabilirler (Yılmaz Uysal ve Coşkun Tuncay, 2020, s. 10). Ayrıca tohum ekebilir ve onlara bakabilirler (Ata, 2019), gökyüzünü ve ağaçları gözlemleyebilirler ve toprağın farklı katmanlarını keşfetmek için elleriyle veya ağaç dallarıyla toprağı kazabilirler (Yılmaz Uysal ve Coşkun Tuncay, 2020). Çocukların doğal çevrelerini keşfetmeleri için doğa ve sahil yürüyüşleri de düzenlenebilir (Ata, 2019).

Çocuklar, tahta sandıklardan kedi evleri yapabildikleri, sopalardan sopa adamlar oluşturabildikleri ve hatta sopalara oyarak saksı düzenlemeleri yapabildikleri için doğal malzemelerle inşa etmek, yaratıcılığı teşvik edebilir (Ata, 2019). Nesli tükenmekte olan hayvanlara odaklanarak heykel ve sergi gibi sanatsal alanlar yaratılarak çocukların kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine ve aynı zamanda çevre sorunlarını öğrenmelerine olanak sağlanabilir (Avcı vd., 2022). Ayrıca sınıflar doğal ortamlara dönüştürülerek çocukların özgürce oyun oynamalarına ve kendi oyunlarını geliştirmelerine olanak sağlanabilmektedir (Ata, 2019).

Doğada oyun oynama ve vakit geçirme olanakları sağlanabilir, taş ve yaprak gibi doğal malzemeler kullanılarak resim veya müzik aleti yapılabilir (Ata, 2019). Çocukların eğlenmesi için çevre yarışmaları ve çöpçü avları da düzenlenebilir ve doğal dünyayla etkileşimi daha da teşvik edilebilir (Avcı, Akdeniz ve Güzel Akdeniz, 2022). Genel olarak, doğaya dayalı etkinliklerin erken yaş eğitimine dahil edilmesi, çocukların gelişimi, yaratıcılığı ve refahı üzerinde olumlu etkilere sahip olabilir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma, öğrenen, öğrenme ortamı ve çevresindeki topluluk arasındaki ilişkiye odaklanan teorik bir çerçeve olan eleştirel yer temelli pedagoji ile çerçevelendirilmiştir (Smith, 2002). Eğitimde sosyal adaleti ve eşitliği teşvik etmek için yerel bağlamı anlamının ve onunla ilişki kurmanın önemini vurgulamaktadır (Smith ve Sobel, 2010). Bu yaklaşım özellikle eğitimin ilk yıllarında geçerlidir, çünkü çocuklar hala kimlik ve aidiyet duygularını geliştirmekte ve yakın çevrelerinden büyük ölçüde etkilenmektedirler.

Sobel'e (2005) göre, eleştirel yer temelli pedagoji üç temel ilkeye dayanır: eleştirel bilinç, sosyal adalet ve güçlendirme. Eleştirel bilinç, öğrenme ortamını etkileyen baskın güç yapılarını ve ideolojileri tanımayı ve bunlara meydan okumayı içerir. Sosyal adalet, geçmişleri veya koşulları ne olursa olsun tüm öğrenciler için adil ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri yaratma ihtiyacını vurgular. Güçlendirme ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde ve topluluklarında etkinlik ve eylemde bulunmalarını sağlamayı içerir.

Eleştirel yer temelli pedagojinin önemli bir yönü, fiziksel ve sosyal çevre dahil olmak üzere yerel bağlamın öğrenme deneyimlerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığının kabul edilmesidir. Örneğin, erken çocukluk eğitiminde, sınıfın ve çevredeki topluluğun fiziksel ortamı, küçük çocuklar için zengin öğrenme fırsatları sağlayabilir. Oyun alanı, park, yerel kütüphane gibi yerler, çocukların çevrelerini keşfetmelerini ve bu keşifleri desteklemelerini, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir (Rogoff, 2003). Bu çalışmada, erken çocukluk uygulamalarını şekillendiren ve yönlendiren program belgelerinin, çocukların içinde yaşadıkları toplumla ilgili erken okuma-yazma etkinliklerini kavramsallaştırmak için doğal çevreyi içermesi gerektiğine inanılmaktadır. Bu şekilde, çocukların öğrenme deneyimlerini desteklemek ve geliştirmek için topluluk ve diğer paydaşlarla etkileşim kurmak mümkün olacaktır. Bu, çocuklara zengin ve özgün öğrenme deneyimleri sağlamak için doğal müzeler, kütüphaneler, parklar, ormanlar ve toplum merkezleri gibi yerel kurum ve kuruluşlarla ortaklık kurmayı içerebilir (Cutter-Mackenzie-Knowles vd., 2020). Sonuç olarak, eleştirel yer temelli pedagojiyi benimseyerek ve yerel çevreyi erken çocukluk eğitimine entegre ederek, yalnızca çocukların akademik gelişimini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda topluluklarıyla ve çevrelerindeki dünyayla olan bağlantılarını besleyen bütünsel bir yaklaşım teşvik edilebilir.

Bu çalışmada, eleştirel yer temelli pedagoji, yerel/doğa temelli bağlamın çocukların öğrenmesini ve gelişimini nasıl etkilediğini incelemek için değerli bir perspektif sunmaktadır (Smith ve Sobel, 2010). Orman okulları gibi doğa temelli eğitim fırsatlarına erişim her zaman mevcut veya uygun fiyatlı olmadığından, erken çocukluk eğitimi program belgelerinin doğayı sınıfa dahil etmeyi nasıl desteklediğini araştırmayı amaçlanmaktadır (Quay vd., 2020). Yer temelli eğitim yoluyla eğitimciler, sosyal adaleti ve eşitliği teşvik ederken küçük çocuklar için anlamlı ve alakalı öğrenme deneyimleri yaratma fırsatına sahiptir (Gruenewald, 2003). Eğitimciler, yerel bağlamla ilişki kurarak ve toplumu çocukların öğrenimine dahil ederek, küçük çocuklar için özgün ve güçlendirici deneyimler yaratabilirler (Smith ve Sobel, 2010). Sonuç olarak, bu araştırmada bu yaklaşımı dahil ederek, doğal bağlamın program belgeleri aracılığıyla erken okuma-yazma etkinlikleriyle nasıl ilişkili olduğunu daha derinlemesine anlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Model

Bu çalışmada; Türk okul öncesi eğitim ve programlarına rehberlik eden üç farklı öğretim programı, doküman analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, bu belgelerin erken çocukluk sınıflarında ortaya çıkan okuma-yazma etkinliklerini geliştirmede doğanın kullanımı hakkında ne söylediğini anlamaktır. Belgeleri analiz etmek için, verileri anlamlı temalara ve kalıplara ayırmayı ve kategorilere ayırmayı içeren açık kodlama süreci kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümde, araştırma bağlamı, veri seti seçimi ve doküman analiz süreci dahil olmak üzere bu araştırmayı yürütmek için atılan adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Verilerin Toplaması

Bu çalışmada araştırma verileri, MEB tarafından programın bir parçası olarak hazırlanan Okul Öncesi Programı (2013a), Etkinlik Kitabı – 1 (MEB, 2013b) ve Etkinlik Kitabı – 2 (MEB, 2019) olmak üzere üç ana kaynaktan alınmıştır.

Okul Öncesi Programı, 0-6 yaş arası çocuklar için, çocukların geçmişleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları gibi farklılıklarına özel olarak odaklanarak, çocukların tüm gelişimleri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır (MEB, 2013a). Çalışmanın yapıldığı sırada, Türkiye'de okul öncesi eğitim programı en son 2013 yılında güncellenmiş ve kurumlarda uygulanmaktadır. Program, oyun temelli ve keşfedici öğrenmeyi yaratıcılığın gelişimi ile dengeleyen sarmal bir yapı kullanılarak çocuk merkezli, esnek ve eklektik olacak şekilde tasarlanmıştır. Günlük yaşam deneyimlerini ve yakın çevreyi eğitim amaçlı fırsatlar olarak birleştirir, temaları ve konuları hedeflerden ziyade araç olarak kullanır. Program aynı zamanda öğrenme merkezlerinin oluşturulması, kültürel ve evrensel değerlerin teşvik edilmesi, aile eğitimi ve katılımı, bir değerlendirme süreci ve uyum ve rehberlik hizmetlerini de içermektedir (MEB, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla ilk olarak 2013 yılında yayımlanan ve 2019 yılında güncellenen bir etkinlik kitabı yayımlamıştır. Etkinlik kitabında kazanım ve göstergeler, kelimeler, materyaller, kavramlar, öğrenme süreci, değerlendirme, aile katılımı ve uyum ile ilgili bölümler yer almaktadır

(MEB, 2013; MEB, 2019). Etkinlik Kitabı 1 (40 etkinlik) ve 2 (341 etkinlik) okul öncesi öğretmenlerine eğitim planlarında yardımcı olmak için tasarlanmıştır ve fen, matematik, okuma-yazma, müzik, sanat ve dil gibi konularla ilgili etkinlikleri içermektedir. Her etkinlik sayfası isim, içerik, kazanım, göstergeler, materyaller, kelimeler, kavramlar ve öğrenme sürecinden oluşmaktadır. Bu üç belge, devlete bağlı ve özel erken çocukluk kurumlarında öğretme ve öğrenme sürecine rehberlik etmek için erken çocukluk akademisyenleri ve eğitimcileri tarafından tasarlanmış resmi belgelerdir. Bu nedenle, bu araştırmanın, okul öncesi eğitim programı temelli belgelerin doğa temelli uygulamaya nasıl yaklaştığının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veri analizi için seçilen yöntem doküman analizidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, programa dayalı belgelerin derinlemesine araştırılması ve bunların doğa temaları ve ortaya çıkan okuma-yazma etkinlikleriyle bağlantıları nedeniyle seçilmiştir. Analiz sürecinde, ilgili ifadelerin tanımlandığı ve anlamlarını keşfetmek için belirli kodların atandığı bir açık kodlama yaklaşımı kullanılmıştır (Saldana, 2009). Bulguların sağlamlığını artırmak için, Lincoln ve Guba'nın (1980) çalışmalarından esinlenen negatif vaka analizi tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşım, ortaya çıkan modellerden sapan örnekleri kasıtlı olarak arayarak ve veriler üzerinde kapsamlı ve dengeli bir bakış açısı sağlayarak bulguların güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Analize başlamadan önce, araştırmacılar belgeleri toplu olarak gözden geçirerek içeriklerine aşina olmalarını sağlamışlardır. Belgelerin bazı bölümleri, analizi kolaylaştırmak için titiz bir sürecin ardından İngilizce'ye çevrilmiştir. Belgelerin bazı bölümlerinin İngilizce'ye çevrilmesi, içeriğin daha geniş bir kitle ve potansiyel işbirliği için erişilebilir hale getirilmesi amacıyla hizmet etmiştir. Bir araştırmacı kelime kelime çeviri yaparken, başka bir araştırmacı çeviri doğruluk ve tutarlılık açısından çapraz doğrulamıştır. Bu titiz çeviri çerçevesinde, çevrilen materyallerin orijinal amacı aslına uygun olarak yakalamasını ve kaynak belgelerle tutarlılığı korumasını garanti etmeyi amaçlamışlardır (Regmi vd., 2010).

Analiz süreci boyunca, araştırmacılar, bulguları verilere dayandırarak ve araştırma sorularını doğrudan ele alarak, çalışmanın geçerliliğine katkıda bulunmayı amaçlayan programa dayalı belgelerdeki kapsayıcı doğa temaları ile erken okuma-yazma etkinlikleri arasındaki bağlantıları tutarlı bir şekilde takip etmişlerdir. Örüntü kodlamanın uygulanması, yerleşik kodların sistematik bir karşılaştırmalı analizini kolaylaştırarak, yinelenen temaların ve paylaşılan öğelerin ayırt edilmesine yol açmıştır (Skjott Linneberg ve Korsgaard, 2019). Verilerdeki temaları tanımlamak için yapılandırılmış ve tekrarlanabilir bir yaklaşım sağlayarak geliştirmiştir. Buna ek olarak, Bryman'ın (2016) çalışmasından esinlenen olumsuz vaka analizinin dahil edilmesi, ortaya çıkan trendlerden ayrılan örnekleri hesaba katarak bulguların güvenilirliğini güçlendirmiştir. Bu süreç, potansiyel aykırı değerleri hesaba katmış ve doğa ile ortaya çıkan okuma-yazma etkinlikleri arasındaki ilişkinin daha sağlam ve incelikli bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Seçilen yöntem, programa dayalı belgelerin kapsamlı, metodik ve anlayışlı bir şekilde araştırılmasını sağlamış ve sonuçta doğa temaları ile erken okuma-yazma etkinlikleri arasındaki bağlantıların belirlenmesi ve yorumlanmasıyla sonuçlanmıştır. Bu yaklaşım, kapsamlı bir araştırma yapılmasını sağlamış ve çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır. Böylelikle, bu bağlantıların derinlemesine anlaşılması kolaylaşmış ve seçilen yöntem, çalışmanın yorumlarının zenginliğine ve geçerliliğine katkıda bulunmuştur.

Etik Beyan

Bu araştırma, sadece mevcut belgelerin analizine dayandığı için etik onay gerektirmemiştir. Bu makale, Amerikan Psikoloji Derneği'nin 6. baskı Yayın El Kitabı'nda belirtilen veri yönergelerinin yinelenen ve parça parça yayınlanmasına ve "editörü uyarma" ile ilgili tüm cinsiyet rolleri hükümlerine uygundur. Potansiyel çıkar çatışması (finansal veya finansal olmayan) yoktur. Bu araştırma, insan katılımcıları veya hayvanları kapsamamakta ve etik hususların uygun şekilde ele alınmasını sağlamaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın temel amacı, program belgelerinde belirtildiği gibi erken okuma ve yazma etkinlikleri bağlamında doğa temelli öğrenmenin rolünü incelemektir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılından günümüze kadar yayınladığı program belgelerinin titiz bir analizi gerçekleştirilmiştir. Bu belgelerdeki 12 farklı okuma ve yazma etkinliğini belirlenmiş ve incelenmiştir. Her bir etkinlik, gelişim alanları, etkinlik türleri, kullanılan materyaller, ortamlar, kapsayıcı temalar ve destekledikleri değerler gibi hususlar dahil olmak üzere doğa temelli öğrenmeyi kapsayacak bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamlı analiz sayesinde, bulgular yalnızca programda belirtilen belirli okuma ve yazma etkinliklerine ışık tutmakla kalmayıp, aynı zamanda erken çocukluk programı yaklaşımlarının doğaya dayalı öğrenmeyi sınıf uygulamalarına stratejik olarak nasıl entegre edebileceğine dair incelikli bilgiler sunmaktadır. Sonraki bölüm, erken okuma ve yazma etkinlikleri ile doğa temelli öğrenme arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir tartışmasını inceleyerek, erken çocukluk eğitim deneyimlerini geliştirmek için zengin olasılıkları ortaya koymaktadır.

Belgelerde Bir Ortam, Materyal veya Kavram Olarak Doğanın Rolü

Doğayı bir destek ya da ana tema olarak kullanan erken okuma-yazma etkinliklerinin analizi bazı ilginç bulgular ortaya koymuştur. İlk olarak, etkinliklerin yarısının doğayı kaynak olarak gösterdiği görülmüştür (n:6). Bu durum, bu etkinliklerde doğal malzemelerin kullanıldığı veya doğa ile bir tür etkileşim içerdiği anlamına gelebilmektedir. Buna karşılık, doğa sadece 2 etkinlikte bir kavram olarak kullanılmıştır, bu da doğanın bu etkinliklerin merkezi bir odak noktası olmadığını, destekleyici bir unsur olarak kullanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde, doğa sadece 1 aktivitede bir ortam olarak kullanılmıştır, bu da doğal ortamlardaki aktivitelerin o kadar yaygın olmadığını göstermektedir. İlginç bir şekilde, ortam ve materyallerin kesişimi sadece 1 aktivitede belirtilmiştir, bu da hem doğal malzemeleri hem de doğal ortamları içeren faaliyetlerin daha az yaygın olabileceğini düşündürmektedir. Son olarak, materyal ve kavramın kesişimi 2 faaliyette kullanılmıştır, bu da bazı faaliyetlerin doğal malzemeleri dahil ederken doğa ile ilgili kavramları kullandığını göstermektedir. Bulgular, doğanın birçok faaliyette bir kaynak olarak kullanılmasına rağmen, bir ortam veya kavram olarak potansiyelinden tam olarak yararlanılmadığını göstermektedir.

Öne Çıkan Gelişim Alanları

Program dokümanları yakından incelendiğinde, doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin küçük çocuklarda bilişsel, dil, sosyal-duygusal, psikomotor ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür (Tablo 1). Program belgeleri, erken çocukluk gelişimi için bu gelişim alanlarını vurgulamaktadır. Belirlenen gelişim alanları, problem çözme, anlama ve dikkat içeren bilişsel becerilerini kapsamaktadır. Bu durumda, doğa temelli etkinliklerin okuma ve yazma etkileşimlerine dahil edilmesinin çocuklarda bilişsel becerileri teşvik ettiği görülmüştür. Ayrıca, dil alanı bir başka önemli alan olarak ortaya çıkmıştır. Doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin dil gelişimini destekleyen, fonolojik farkındalık, okuma-yazma farkındalığı ve iletişim becerilerini kapsadığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerin doğasında var olan sürükleyici doğa deneyimleri, dil edinimini ve ifadesini bütünsel ve ilgi çekici bir şekilde kolaylaştırdığı görülmektedir.

Program dokümanları ayrıca doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin sosyal-duygusal yeterlilikleri konusunda belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çocukları doğal dünya ve akranlarıyla etkileşime dahil ederek, bu etkinliklerin kendini ifade etme, motivasyon ve çeşitlilik gibi becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu etkinlikler yoluyla kurulan duygusal bağlantıların, çocukların duygusal refahına ve kişilerarası etkileşimlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu görülmüştür. Fiziksel koordinasyon ve motor gelişim de dahil olmak üzere psikomotor beceriler de önemli ölçüde vurgulanmıştır. Doğa temelli etkinlikler, doğası gereği fiziksel katılım gerektirir, çocukları çevrelerini keşfetmeye ve manipüle etmeye teşvik eder, böylece psikomotor becerilerini geliştirir. Son olarak, belgeler, doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin öz düzenleme becerilerini desteklemedeki rolüne işaret etmektedir. Genellikle sağlık ve güvenliği içeren bu faaliyetler, çocukların davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri için tanımlanmıştır. Bu nedenle, doğa temelli beceriler ile okuma-yazma etkinliklerini entegre etmek, küçük çocuklarda bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve öz-düzenleyici boyutların birbirine bağlılığını kabul ederek, çok yönlü ve kapsamlı bir gelişimi teşvik etmek için dinamik bir yaklaşımdır.

Etkinlik Türleri

Çalışmanın bulguları önemli bir eğilimi aydınlatmaktadır: doğa temelli öğrenme ve erken okuma-yazma becerilerinin entegrasyonu sadece diğer öğrenme alanlarına dahil edilmesiyle sınırlı değil aynı zamanda, bu doğa temelli etkinliklerin programdaki diğer çeşitli konu alanlarıyla iç içe geçmesinin önemli yönlerini vurgulamaktadır. Bu etkinlikler, çocukların çok yönlü gelişimini bütünsel olarak teşvik etmek için matematik, dil ve sanatın ötesine geçerek daha geniş gelişim alanlarını kapsayacak şekilde bir eğilim göstermektedir.

Bu bütünlendirilmiş etkinlikler, programın esnekliğini ve uyarlanabilirliğini vurgulayarak çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, erken okuma-yazma etkinlikleri, matematiksel kavramlarla sorunsuz bir şekilde iç içe geçerek çocuklara sayısal ilişkileri, kalıpları ve uzamsal akıl yürütmeyi doğal bir bağlamda keşfetme fırsatları sunmaktadır. Benzer şekilde, erken okuma-yazma ve dil arasındaki ilişki, dil edinimi, ifade ve anlamayı doğal dünyayı keşfetme ile birleştiren ve böylece her iki becerinin eşzamanlı gelişimini besleyen etkinliklerde belirgindir. Sanatsal ifade ile bütünlendirilmiş, yaratıcılık ve okuryazarlık arasındaki kesişimi ortaya koyan bir başka önemli yöndür. Çocukları doğa ile karşılaşmalarından ilham alan hikayeler yaratmak için gözlemlerini göstermeye teşvik eden etkinlikler, sanat etkinliklerinin okuryazarlık gelişimi ile kaynaşmasının altını çizerek çok yönlü bir ifade yetkinliğini teşvik etmektedir.

Özellikle, program belgeleri, etkinlik sunum biçimleri açısından esnekliğin altını çizmektedir. Doğa temelli okuma-yazma etkinlikleri, herkese uyan tek bir yaklaşımla sınırlı değildir; bunun yerine, belgeler küçük çocukların farklı öğrenme tercihlerini ve kapasitelerini kabul etmektedir. Sonuç olarak, bu etkinlikler, işbirlikçi öğrenme deneyimlerini teşvik etmek için büyük grup etkileşimlerinin bir parçası olarak, odaklanmış katılım ve kişiselleştirilmiş destek için daha küçük gruplar halinde veya öğrenme ortamının farklı ihtiyaçlarına ve dinamiklerine hitap eden her iki yöntemin bir karışımı yoluyla çeşitli ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir.

Program belgeleri, doğa temelli öğrenme etkinliklerini çeşitli konularla birleştirerek ve farklı öğrenme bağlamlarına uyarlayarak, zenginleştirilmiş bir erken okuryazarlık deneyimi sunmayı savunmaktadır. Bu yaklaşım, küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve daha geniş bir bilişsel, yaratıcı ve sosyal yeterlilik yelpazesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Amaç, sadece okuma ve yazma becerilerini diğer alanlarla entegre etmek değil, aynı zamanda doğa temelli öğrenmenin genel eğitim deneyimini zenginleştirerek, çeşitli konuların ayrılmaz bir parçası haline gelmesini sağlamaktır.

Materyal

Analiz sonuçlarına göre, doğa temelli erken okuryazarlık etkinliklerinde genellikle doğal ve doğal olmayan unsurları içeren çeşitli materyallerin kullanımı gözlemlenmiştir. Ancak, bulgular, bu etkinliklerde doğal ve doğal olmayan materyallerin kullanımında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Doğal malzemelerin daha fazla kullanılması amaçlanırken, bulgular bazı durumlarda doğal olmayan malzemelerin nispeten sınırlı kullanıldığını ortaya koymuştur. Doğal olmayan malzemelerin daha fazla kullanımı, farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Potansiyel olarak daha kolay ve tutarlı olmalarına rağmen, bu materyaller doğa temelli öğrenmenin özünü tam olarak yansıtmayabilir.

İç Mekan/Dış Mekan Etkinliği

Program belgeleri analiz edildikten sonra, belirgin bir bulgu ortaya çıkmıştır: doğa temelli erken okuma ve yazma etkinliklerinin önemli bir kısmı, iç mekan ortamlarına yönelik bir şekilde oluşturulmuştur. Analizi yapılan 12 etkinlikten çarpıcı olarak 10'u açıkça kapalı ortamlarda gerçekleşecek şekilde oluşturulmuştur.

Etkinliğin Teması

Analiz sonuçları, program belgelerindeki doğa temelli erken okuma ve yazma etkinliklerinin geniş bir tema yelpazesini iç içe geçirdiği göstermektedir. Bu inceleme, söz konusu etkinliklerin tek bir tematik odakla sınırlı kalmayıp, aksine çeşitli konuları kapsayarak öğrenme deneyimini zenginleştirdiğinin fark edilmesine yol açmıştır. Her bir tema, küçük çocukların bütünsel gelişimine benzersiz bir şekilde katkıda bulunmaktadır. Sosyal yaşam teması, doğa temelli etkinliklerin sosyal ve kültürel etkileşimleri geliştirmek için etkili bir şekilde tasarlandığını ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinlikler, çocuklar ile toplum arasında bağlantıların kurulmasını teşvik edilmiştir. Matematiksel kavramlar içeren etkinlikler, potansiyel olarak matematiksel kavramları doğal bağlamlara yerleştirerek, erken yaşta matematiksel kavramları anlama becerisini artırmayı hedeflemektedir. Doğal yaşam teması, çevre ve doğal varlıklarla bir bağlantıyı vurgulayarak öne çıkmıştır. Okuma ve yazma etkinliklerinin bir parçası olarak dil becerileri vurgulanarak, erken okuryazarlık becerileri ile doğa temelli keşif arasındaki içsel ilişki vurgulanmıştır. Son olarak, sağlık temasının dahil edilmesi, sağlıklı yaşam tarzı ile doğal dünya arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Yapılan bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde doğanın önemli bir kaynak olarak görülmesinin, ortaya çıkan okuma ve yazma etkinliklerini geliştirmek için önemli olduğunu göstermiştir. Bu perspektif, doğal kaynakların erken çocukluk eğitimine entegrasyonunun, ortaya çıkan okuma-yazma etkinliklerinin kapsamını geleneksel kalem ve kağıt yöntemlerinin ötesine genişleterek (Zhang ve Cook, 2019) ve doğal dünyayla daha derin bir etkileşimi teşvik ederek (Kellert, 2005) önemini vurgulamaktadır. Yiğit-Gençten ve Gültekin'in (2021) çalışması da bu görüşü destekler niteliktedir, doğanın ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için zengin bir ortam sağlayabileceğini, çocuklara doğal kavramlarla etkileşim imkanları sunabileceğini ve böylece dış dünya algılarını genişletebileceğini göstermektedir.

Bu araştırma aynı zamanda doğanın, erken okuma ve yazma etkinliklerine entegre edilmesinin kapsamlı gelişimsel faydalarını göstermektedir. Bulgular, doğa temelli öğrenme etkinliklerinin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerileri, fonolojik farkındalık ve okuma-yazma anlama gibi dil becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca, bu etkinliklerin sosyal etkileşimi teşvik ederek, çeşitliliğe saygı duyarak sosyal-duygusal gelişimi destekleyebileceğini ve uygulamalı keşif ve denge hareketleri yoluyla psikomotor becerileri geliştirebileceği görülmüştür. Bu sonuçlar, Dilek'in (2019) doğa temelli öğrenme etkinliklerinin bilişsel, sosyal, duygusal, dil, öz bakım ve motor beceriler dahil olmak üzere çeşitli gelişim alanlarını önemli ölçüde geliştirebileceğini ortaya koyan araştırmasıyla uyumlu görünmektedir. Ayrıca, bu etkinlikler çocuklar için doğa temelli öğrenmenin çok yönlü avantajlarını sağlayabilmektedir (Daniels, 2012; Sobel, 2005). Örneğin, önceki araştırmalar doğa temelli etkinliklerin fiziksel, sosyal, duygusal gelişimi, bilişsel becerileri ve yaratıcılığı artırabileceğini göstermiştir (Burdette ve Whitaker, 2005; Pellegrini ve Smith, 1998). Ayrıca, doğa temelli öğrenme, çocukların doğal dünyayla anlamlı şekillerde etkileşime girmeleri için fırsatlar sağlayabilir ve çocukların çevre hakkındaki merak ve merak duygularını besleyebilir (Louv, 2005). Bu, Fjortoft'un (2001) deneysel çalışmasında da görülebilir ve bu çalışma, doğayı bir oyun alanı olarak gören çocukların, yapılandırılmış, daha az doğal ortamlarda oynayanlara kıyasla üstün motor beceriler sergilediğini göstermiştir. Bu

çalışma, Norodahl ve Einarsdottir (2015) tarafından da desteklenen, çocukların psikomotor, duygusal ve bilişsel gelişimi için doğada geçirilen zamanın faydalarını vurgulamakta ve motor becerilerinin geliştirilmesinde doğa ile fiziksel etkileşimin önemini vurgulamaktadır.

Ayrıca, bu çalışma, erken okuma-yazma etkinliklerinin sanat gibi diğer alanlarla bütünleştirilmesiyle çocukların kazanabileceği zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, yaratıcı yöntemleri birleştirmenin yalnızca eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda geleneksel eğitim uygulamalarının ötesine geçtiğini bulan Eisner'in (2002) içgörülerıyla uyumludur. Öğretmenler, geleneksel okul rutinlerinden uzaklaşarak ve okuma-yazma etkinliklerini diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirerek, çocukları merak ve hayal gücünü besleyen eğlenceli ve anlamlı deneyimlere dahil edebilmektedir. Bu çok disiplinli yaklaşım, Casler-Failing ve arkadaşlarının (2002) farklı etkinlikleri okuma-yazma uygulamalarına dahil etmenin, çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve ilgi alanları ve deneyimleriyle derinden bağlantı kurmalarına olanak tanıdığını vurgulayan araştırmalarıyla daha da doğrulanmaktadır. Bunu destekleyen Takano, Higgins ve McLaughlin (2009) tarafından doğa temelli bir program üzerinde yürütülen çalışma, özellikle güven, akademik başarı ve toplumsal bağlantılar geliştirmede benzer olumlu etkiler göstermektedir. Bu sonuçları yineleyen Smith (2007), doğa temelli eğitimin öğrenci öğrenimine yararlı katkısını da doğrulamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmalar toplu olarak, bireysel çocukların ve grupların ihtiyaçlarını karşılayan özel ve ilgi çekici etkinlikler oluşturmak için farklı öğrenme alanlarını birleştirmenin değerini vurgulamaktadır (Dawson ve Beattie, 2018; Ahi ve Kahrman-Pamuk, 2021).

Erken çocukluk eğitiminde, doğa temelli öğrenmenin önemi giderek daha fazla kabul görmektedir. Ancak, bu çalışma, öğrenciler arasında erken okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olan erken çocukluk program belgelerinde doğal materyallerin kullanımına ilişkin dikkate değer bir eksiklik tespit etmektedir. Yapraklar, çubuklar, kayalar ve çiçekler gibi doğal malzemeler, duyuşsal açıdan zengin bir deneyim sağlar ve çocukları doğal dünyayla etkileşime teşvik eder (Leea ve Bailie, 2019). Ayrıca, bu materyaller ince motor becerilerin gelişimini destekler ve yaratıcılığı ile problem çözme yeteneklerini geliştirir (Cordiano vd., 2019). Bununla birlikte, bulgularımız, bu eğitim faaliyetlerinde kağıt, kalem ve yapıştırıcı gibi doğal olmayan malzemelerin yaygın bir şekilde tercih edildiğine işaret etmektedir. Rahatlık ve kullanım kolaylığına rağmen, bu malzemeler doğal malzemelerin sağladığı benzersiz faydalardan yoksundur. Bu bakış açısı, Kanat'ın (2022) gözlemlerini destekleyerek, sanat etkinliklerinde doğal malzeme kullanımının çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve yenilikçi yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Russell ve ark. (2013) ayrıca, daha çeşitli ve teşvik edici bir öğrenme deneyimi oluşturmak için doğal ve doğal olmayan malzemelerin dengeli bir şekilde kullanılmasını savunmaktadır. Her iki materyal türünün de etkinliğine rağmen, program belgelerinde doğal olmayan malzemelere aşırı güvenin gözlemlenmesi dikkat çekicidir. Bu, doğa unsurlarıyla ilgilenen çocukların yapay yerine doğal yönlerle ilişkilendirme eğiliminde olduğunu belirten Aaron'ın (2019) bulgularına ters düşmektedir. Ayrıca, Özdemir ve Uzun'un (2006) çalışması, doğal malzemelerle zenginleştirilmiş veya doğal ortamlarda yapılan etkinliklerin çocukların doğal unsurları tanımalarına ve takdir etmesine daha etkili bir şekilde yardımcı olduğunu bulmuştur. Bu çalışmalar, doğa eğitiminde doğal materyallerin daha fazla kullanılmasını içeren ve çocukların doğa temelli etkinliklerin sunabileceği zengin öğrenme deneyimlerinden tam olarak yararlanmalarını sağlayan bir program güncellemesine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, program belgelerinde yer alan doğa temelli okuma-yazma etkinliklerinin, çocuklara çeşitli ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunabileceğini göstermiştir. Doğal yaşam gibi doğa odaklı temalar, öğrencilerin doğal dünya ile etkileşime geçmelerini teşvik edebilir ve çevreye karşı bir takdir geliştirmelerine yardımcı olabilir (Silverman ve Corneau, 2017). Çocuklar, sosyal yaşamla ilgili temaları birleştirerek kültürel değerler ve sorumluluklar hakkında bilgi edinebilirler (Martín-Ezpeleta vd., 2022), matematikle ilgili temalar ise öğrencilerin analitik ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Caiman vd., 2021).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2013 ve 2019 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan etkinlik kitaplarında bulunan okuma ve yazma hazırlık etkinliklerinde doğa temelli öğrenmenin rolünü değerlendirmek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelemede, on iki etkinlik planının okuma-yazma becerileriyle doğa temelli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği belirlenmiştir. Bulgular, bu etkinliklerin farklı yönlerini ele alarak, erken çocukluk eğitiminde potansiyel etkilerini açığa çıkarmıştır.

Program belgelerinde tanımlanan etkinlik türleri, çeşitli konuları içeren entegre etkinlikleri bir araya getirerek okuma-yazma, matematik, dil, okuryazarlık, sanat ve fen bilimleri gibi disiplinler arasında bir bağlantı kurmayı amaçlamaktadır. Bu entegrasyon, öğrenmenin çok yönlü doğasını vurgulayarak disiplinler arası becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu entegrasyonun, daha geniş bir müfredat alanını kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğrencilerin bilginin birbirine nasıl bağlı olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir ve bütünsel gelişimi teşvik edebilir.

Gelecekteki araştırmalar, mevcut araştırmalardan daha fazla ileri giderek, erken okuma-yazma etkinliklerinde disiplinler arası entegrasyonun kullanılmayan potansiyelini keşfedebilir. Bu bağlamda, ek program alanlarının bu etkinliklere dahil edilmesinin etkilerini araştırmak, erken çocukluk eğitimi ortamlarında bütünsel gelişim ve disiplinler arası becerilerin daha da zenginleştirilmesine ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, erken okuma-yazma

etkinliklerinin mekânını iç mekândan dış mekâna taşımanın dönüştürücü potansiyelini araştırmak da önemlidir. Örneğin, doğa yürüyüşleri ve doğal çevrede hikaye anlatımı gibi açık hava doğa temelli öğrenme etkinliklerinin etkisini incelemek, doğa temelli öğrenmenin temel ilkeleriyle uyumlu olarak, çocuklar ve doğal çevreleri arasında derin bir bağlantı kurma konusunda önemli içgörüler sağlayabilir. Gelecekteki keşifler için umut verici bir alan, doğaya dayalı öğrenmeyi okuryazarlık öğretimine entegre eden hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini değerlendirmektir. Bu tür araştırmalar, öğretmen eğitiminin eğitimcilerin doğa temelli etkinlikleri sorunsuz bir şekilde dahil etme yetenekleri üzerindeki etkisini aydınlatılabilir ve böylece çocukların doğal dünyaya ilişkin farkındalığını ve takdirini artırabilir. Ülkenin zengin doğal çevresi göz önüne alındığında, hem sınıf içi hem de okul dışı etkinliklerle çocukların doğaya karşı farkındalığını ve takdirini artırmak önemlidir. Bu hedefe ulaşmak için, farklı yaş grupları ve öğrenme düzeyleri için çeşitli doğa temelli etkinlikler sunan erişilebilir kaynakların oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, doğa temelli öğrenmeyi okuryazarlık eğitime dahil eden hizmet içi öğretmen eğitimi sağlanabilir ve bu yaklaşımın faydalarını daha fazla araştırmak için eylem araştırması veya ampirik araştırmalar yapılabilir. Eğitimcilerin müfredatlarına daha fazla açık havada, doğaya dayalı, okuma ve yazma etkinliklerini dahil etmeleri de faydalı olabilir. Bu şekilde, çocuklara daha fazla açık hava doğa temelli öğrenme deneyimi sağlayarak, birçok önemli becerinin ve yeteneğin gelişimini teşvik ederken, doğal dünyanın daha fazla takdir edilmesini ve anlaşılmasını teşvik edebilirler. Ayrıca, programı gözden geçirirken, etkinlikleri dengelemek ve küçük çocukları desteklemek için kritik yer temelli pedagojiyi göz önünde bulundurmaktır önemlidir. Müdahalelerin uzun vadeli etkisini değerlendirmek için, çocukların okuma ve yazma becerileri üzerinde sürdürülebilir bir doğa temelli okuryazarlık müdahalesinin etkinliği üzerine uzun vadeli bir araştırma yapılabilir.

Etik Beyan

Bu araştırma, sadece mevcut belgelerin analizine dayandığı için etik onay gerektirmemiştir. Bu makale, Amerikan Psikoloji Derneği'nin 6. baskı Yayın El Kitabı'nda belirtilen veri yönergelerinin yinelenen ve parça parça yayınlanmasına ve "editörü uyarma" ile ilgili tüm cinsiyet rolleri hükümlerine uygundur. Potansiyel çıkar çatışması (finansal veya finansal olmayan) yoktur. Bu araştırma, insan katılımcıları veya hayvanları kapsamamakta ve etik hususların uygun şekilde ele alınmasını sağlamaktadır.

Investigation of the Relationship Between Early Literacy Knowledge of Preschool Teachers and Competencies In Preparation for Literacy

Halime Kübra Türköz

Trakya University

halimekubraturkoz@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5122-1311

Yakup Burak

Trakya University

yakupburak@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0640-4749

Emine Ahmetoğlu

Trakya University

emineahmetoglu@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7974-7921

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between preschool teachers' early literacy knowledge and their competencies regarding literacy preparation activities. The research was designed as the relational research model. The sample of the research consists of 380 pre-school teachers working in pre-school education institutions or kindergarten classes within the primary school, reached by the snowball sampling method. To collect data "Early Literacy Knowledge Test" and "Preschool Teachers' Competence Perceptions on Literacy Preparation Studies Scale" were used. Data analysis was conducted with the SPSS-26 package. The normality of the research data was tested and parametric analyzes were preferred in the research since distribution normality was ensured. Pearson correlation coefficient, simple linear regression analysis and One-Way ANOVA techniques were used to analyze the research findings. In line with the research findings, it was concluded that there was a positive, low-level significant relationship between preschool teachers' knowledge levels of early literacy skills and their competence perceptions regarding literacy preparation activities. In addition, it has been determined that teachers who have higher knowledge about early literacy feel more competent in carrying out literacy preparation activities in their classes.

Keywords: Preschool teacher, teacher competence, early literacy, preparation for reading and writing.

Studies regarding the negativities that children experience while acquiring literacy skills at the beginning of their educational life suggested the necessity of a more qualified support for the literacy preparation skills that are aimed to be acquired during the preschool period (Deretarla Gül & Bal, 2006; Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998). Preschool teachers also play an important role in developing children's early literacy skills during this period (Sümer Dodur et al., 2021; Yalçintaş Sezgin et al., 2019). Early childhood teachers' awareness and knowledge of early literacy skills are important in the context of children experiencing less negativity in learning literacy and achieving higher academic success (Dennis & Horn, 2011). In this context, it is important that preschool teachers, who are expected to support these skills, also have knowledge and competence in these skills. Many factors that determine the quality of education in teachers' educational practices, including making environmental arrangements in line with children's needs, play an important role in ensuring children's readiness for school (Neuman & Wright, 2010). In teaching early literacy skills, teachers need to have knowledge about the role of systematic explicit education and the structure of the language, as well as an awareness of the elements of the language and the equivalents of these elements in written language (Uludağ & Durmuş, 2020). When the relevant literature is examined, it is noted that teachers' activities that support the development of early literacy skills differ from each other (Gest et al., 2006; Hindman & Wasik, 2008; Justice et al., 2008). Teachers' knowledge and beliefs

Received :February 17, 2023

Revised :February 19, 2024

Accepted:April 4, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(1), 27-45

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(1), 27-45

<https://doi.org/10.35233/oyea.1252180>

about the importance of these skills are shown as the reason for the differentiation of their classroom activities regarding supporting early literacy skills (Bryant et al., 1991; Hindman & Wasik, 2008; Ergül et al., 2014; McMahan et al., 1998). According to the interactive approach, not only the knowledge of the teachers who implement these methods, but also their skills and equipment, their beliefs about reading, and the individual differences of the children in their classes are important factors in the effectiveness of the methods for teaching reading (Sümer Dodur et al., 2021). In line with these findings, it can be said that it is important for preschool teachers to feel competent in early literacy skills. Teachers' knowledge about early literacy depends on the information they acquire within their own means, through undergraduate courses, in-service training or courses on early literacy skills, and the books or articles they read (Ergül et al., 2014). However, inadequacies in in-service training on this subject and limited emphasis on developing early literacy skills prevent educators from carrying out sufficient in-class early literacy activities (Dickinson, 2002; Hsieh et al., 2009).

Educational support services, materials, etc. regarding early literacy skills for preschool teachers. To ensure this, needs must be determined through current situation analysis. Determining the proficiency levels of teachers regarding early literacy skills will also enable the determination of in-service training needs to support the professional development of teachers on this subject. The research conducted in this direction aims to determine the competencies of preschool teachers in early literacy skills. The lack of current studies on the subject and the limited scope of existing studies on the subject make this study important. In this study, Interactive Approach, noted as a technique that mentions the existence of many factors that make the reading process effective or ineffective, by Sümer Dodur et al. (2021) was used. Within this line, the study was based on an approach by considering and comparing these two factors: "teacher knowledge" about the teacher and "beliefs about in-class practice".

Method

Model

This research was designed as a relational study, one of the quantitative research types, with the aim of examining the relationship between preschool teachers' early literacy knowledge and their competencies regarding literacy preparation activities. The relational screening model reveals the situation where the changes of two or more variables change together, and if there is a coexistence of changes, the degree and direction of this change through studies carried out on a sample selected from a universe (Bordens & Abbott, 1991; Büyüköztürk et al., 2014; Creswell, 2014).

Participants

The population of this research consists of pre-school teachers and administrators working in a pre-school education institution or in a kindergarten within a primary school in Turkey. Within the scope of the research, 403 people were reached, and as a result 23 forms were eliminated for not being suitable for the study. The analysis process was completed with 380 survey forms. Findings suggested that 91.1% of the 380 preschool teachers included in the research were female (n = 346) and 8.9% were male (n = 34). It is seen that 10.5% of these teachers work as administrators (n = 40) and 89.5% as teachers (n = 340) in the institution where they work. It is seen that 7.6% of the teachers have an associate degree (n=29), 73.7% have a bachelor's degree (n=280) and 18.7% have a master's degree. It is seen that 50.5% of the teachers have previously received training on early literacy (n=192), but 49.5% have not received any training on early literacy before. In addition, it is seen that 58.9% of the preschool teachers work in the province (n = 224), 30.0% in the district (n = 114) and 11.1% in the village (n = 42). Of the teachers included in the research, 26.6% worked in an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education (n=101), 48.2% worked in a kindergarten within the primary school affiliated with the Ministry of National Education (n=183), and 20.3% worked in a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education. It is seen that they work in private kindergartens (n=77) and 5.0% work in private kindergartens affiliated with the Ministry of Education. When we look at the socio-economic levels of the institutions where teachers work, 20.5% are in the lower socio-economic level (n = 78), 60.3% are in the middle (n = 229) and 19.2% are in the upper socio-economic level (n = 73). It is seen that they are located in areas where families with families live. Of these teachers, .5% (n=2) had 35 months or less, 4.7% (n=18) had 36-47 months, 23.4% (n=89) had 48-59 months and It is seen that 59.2 of them work with children in the age group of 60-71 months.

Tools

Personal Information Form

Personal Information Form was created by the researchers. Form included questions regarding the teacher's age, gender, marital status, place of employment, type of institution, educational background, professional seniority, current position and age range of the children in his class, whether he/she has previously attended in-service training or seminars on early literacy, the socio-economic level of the school where he works are the variables taken into consideration.

Early Literacy Information Test (ELIT)

ELIT was developed by Laçın (2020) to determine the knowledge levels of preschool teachers regarding early literacy, and its validity and reliability study was conducted. The test consists of 27 items and six dimensions in total. The first dimension is "General Literacy Knowledge" with six items, the second dimension is "Letter Knowledge" with three items, the third dimension is "Phonological Awareness" with seven items, the fourth dimension is "Vocabulary Knowledge" with four items, the fifth dimension is "Print Awareness" with three items, and the sixth dimension is four items. It is the "Listening Comprehension" dimension (Laçın, 2020). It was determined that the KR 20 reliability of the scores obtained from the test was above .70 and that the test was valid and reliable. Teachers' early literacy knowledge levels were determined according to the cut-off score of the test. In this direction; Teachers who give correct answers 19 and above are considered successful, teachers who give correct answers 8 and below are unsuccessful, and teachers who give correct answers between 8 and 19 are teachers who need support. In the analyses, it was determined that the measurement tool had a very high internal consistency coefficient.

Preschool Teachers' Efficacy Perception Scale for Literacy Preparation Studies

"Preschool Teachers' Efficacy Perceptions Regarding Literacy Preparation Studies Scale" was developed by Bay & Alisınanoğlu (2010) to determine the competence perceptions of preschool teachers regarding literacy preparation activities, and its validity and reliability studies were conducted. The scale consists of eight factors and 33 items in total. The first factor is "attention and memory studies", the second factor is "studies for visual perception", the third factor is "studies for physical readiness in preparation for reading and writing", the fourth factor is "studies for using Turkish correctly", the fifth factor is "studies for problem solving", The sixth factor is "studies for expressing oneself verbally", the seventh factor is "studies for managing relationships with others", and the eighth factor is "studies for distinguishing sounds". The scale is a 5-point Likert type. According to the degree of application of the scale, the options are listed as (1) Never, (2) Very Little, (3) Rarely, (4) Frequently, (5) Always. In the analyses, it was determined that the measurement tool had a very high internal consistency coefficient.

Data Collection

Due to the restrictions imposed because of the Covid-19 pandemic, the data of this research, was collected via GoogleForms between 19.10.2021 and 21.01.2022. Filling out the application form for the participants took approximately 20 minutes. Between these given dates, the Google Form link of the study was made available via social media, and preschool teachers reached via LinkedIn, Facebook, Instagram, Telegram and Whatsapp were asked to fill it out. It was also shared on the pages of which preschool teachers are members and in school group groups. Since the teachers from whom the data were collected must already be working in an early childhood education institution, an information letter about the purpose and scope of the research was included in the introduction section of GoogleForm, and the teachers who filled out this electronic form were asked to recommend the research to other teachers. At the end of this information text, an approval or rejection button was placed indicating that they wanted to participate in the research, and those who approved the non-application form were asked to access the following section.

Data Analysis

SPSS-25.0 package program was used in the analysis of the data collected within the scope of this research. The mean/standard deviation, skewness /kurtosis scores of the preschool teachers' scores from the EROBIT sub-dimensions OYHÇYAÖ and its sub-dimensions were evaluated to determine whether the results showed a normal distribution. It was determined that the skewness and kurtosis values for the EROBIT total and sub-dimensions and the sub-dimensions of the Competency Perceptions for Literacy Preparation Studies Scale for preschool teachers were between -1.96 and +1.96, which is considered a normal distribution (Curran et al., 1996; Hair et al., 2010). ; Tabachnick & Fidell, 2001). In line with the data, it was determined that both scales showed normal distribution. For this reason, it was deemed appropriate to use parametric methods to analyze the data. Pearson correlation coefficient analysis was used to determine whether there was a significant relationship between preschool teachers' EROBIT sub-dimensions and OYHÇYAÖ and its sub-dimensions and, if a relationship was found, to determine the level of this relationship. In addition, in case there were more than two variables in comparing the scores of teachers, analysis of variance (ANOVA) analysis technique was preferred. In cases where a significant difference was determined in one-way analysis of variance (ANOVA), the LSD Posthoc test was applied to determine the source of the difference, and the source of the difference was determined through this analysis (Al Fahham, 2018).

Ethical Statement

In this research, we acted within the framework of the rules stated within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and stayed away from behaviors listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics". There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study. In order to carry out the data collection process of this research, which was carried out to

examine the competencies of preschool teachers in early literacy skills, Social and Human Sciences Research Ethics Committee (temporarily closed by the journal editorship) numbered E-29563864-050.04-144629, dated 20.10.2021. Ethics committee approval was obtained.

Findings

In the study, it was determined that while preschool teachers' knowledge of early literacy skills increased, there was also a low level of increase in their perception of competence regarding literacy preparation activities. In addition, while their level of knowledge regarding early literacy increases, their perception of competence regarding problem-solving activities is very low; There is a low level of increase in competence perceptions regarding attention and memory studies, visual perception studies, physical readiness studies in literacy preparation studies, studies on using Turkish correctly, studies on expressing oneself verbally, studies on managing relationships with others; It was determined that there was no increase in the perception of competence regarding studies on distinguishing sounds. According to the results obtained from the research findings; early literacy knowledge levels of preschool teachers; Approximately 13% of the general competence perceptions regarding literacy preparation studies, approximately 7% of the competence perceptions regarding attention and memory studies, approximately 6% of the competence perceptions regarding visual perception studies, physical readiness in literacy preparation studies. Approximately 9% of the competence perceptions regarding studies, approximately 10% of the competence perceptions regarding studies on using Turkish correctly, approximately 4% of the competence perceptions regarding problem-solving studies, approximately 4% of the competence perceptions regarding studies on expressing oneself verbally. It explains approximately 5% and approximately 12% of the perceptions of competence in managing relationships with others. When Table 4 is examined, the pre-school teachers included in the study, according to their early EROBIT knowledge categories, OYHÇYAÖ total and visual perception sub-dimension scores ($F(2-377)=26.148$; $p<0.01$; $\eta^2=0.12$), attention and memory studies sub-dimension scores ($F(2-377)=6.140$; $p<0.01$; $\eta^2=0.03$), visual perception subscale scores ($F(2-377)=15.154$; $p<0.01$; $\eta^2=0.07$), physical readiness presence studies sub-dimension scores ($F(2-377)=17.322$; $p<0.01$; $\eta^2=0.08$), and studies on correct use of Turkish sub-dimension scores ($F(2-377)=20.296$; $p<0.01$; $\eta^2=0.10$). , in the subscale scores of studies aimed at problem solving ($F(2-377)=18.710$; $p<0.01$; $\eta^2=0.09$), in the subscale scores of studies aimed at verbal expression ($F(2-377)=15.125$; $p<0.01$; $\eta^2=0.07$), studies on managing relationships with others subscale scores ($F(2-377)=28.314$; $p<0.01$; $\eta^2=0.13$) and studies on distinguishing sounds subscale scores ($F(2-377)=6.820$); $p<0.01$; It was determined that there was a significant difference ($\eta^2=0.03$)

Conclusion and Discussion

It has been determined that there is a significant difference in the perceptions of competence of preschool teachers regarding literacy preparation activities depending on whether they have successful knowledge of early literacy skills, need information about early literacy, or have insufficient knowledge. In light of all these results, it can be said that the knowledge levels of preschool teachers have a significant impact on determining the types of activities in the classroom environment. This can be considered a finding consistent with the interactive approach, which is one of the approaches to teaching reading (Sümer Dodur et al., 2021). The interactive approach can be defined as an approach that perceives reading processes as a holistic process rather than a linear process. As a matter of fact, according to this theory, teacher knowledge in the teaching process cannot be ignored, and teachers' beliefs about their classroom practices are also a predictive variable. At the same time, these two variables are predictors of each other (Sümer Dodur et al., 2021). According to this approach, there are many important factors that will make the reading process effective or ineffective. These factors are the knowledge, skills and equipment of educators, their level of belief in reading skills, and the individual differences of the children in their classes (Sümer Dodur et al., 2021). The first finding of the research indicates that while preschool teachers' knowledge levels regarding early literacy skills increased, there is a low increase in their perceived competence in literacy preparation activities. Additionally, when preschool teachers' early literacy knowledge categories are evaluated, they have higher perceived competence in literacy preparation activities compared to those in need of knowledge and those deemed unsuccessful. These two findings, when considered in the context of the Interactive Approach, can be explained by the influence of teachers' perceived competence in their literacy processes on their knowledge levels. As preschool teachers' early literacy knowledge levels increase, the low level of increase in perceived competence in literacy preparation activities and the fact that preschool teachers' early literacy knowledge levels explain some of the general competence perceptions in literacy preparation activities can also be explained by the interactive approach. In the effectiveness of teaching reading methods, besides the knowledge of teachers who implement the methods examined in the research, other factors also play a role. It is noted in the literature that the preschool teacher's level of knowledge about early literacy is an important indicator of the development of early literacy skills in children (Hindman & Wasik, 2008; McMahan et al., 1998). Richardson et al. (1991) also states that teachers' knowledge levels affect their actions. There are many findings that teachers' in-class literacy preparation activities differ according to teachers' early literacy knowledge levels (Hindman & Wasik, 2008; Ergül et al., 2014; McMahan et al., 1998; Özkul Kuzu, 2022; Yalçıntaş Sezgin et al., 2019). Similarly, Bryant et al. (1998) also points to knowledge and beliefs about the importance of these skills as the reason for the differentiation of teachers' classroom activities regarding supporting early literacy skills. Aypak Caba (2022) also found that there is a positive, medium-level relationship between teachers' early literacy beliefs and the early literacy activities they carry out in their classes.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgileri ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Halime Kübra Türköz
Trakya Üniversitesi
halimekubraturkoz@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5122-1311

Yakup Burak
Trakya Üniversitesi
yakupburak@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0640-4749

Emine Ahmetoğlu
Trakya Üniversitesi
emineahmetoglu@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7974-7921

ÖZ

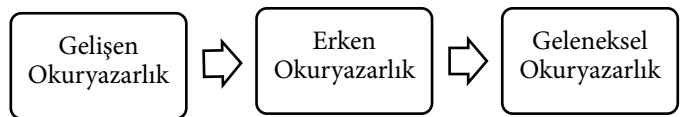
Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan okul öncesi eğitim kurumlarında veya ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıflarında görev yapan okul öncesi 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi sürecinde SPSS-26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği test edilmiştir ve dağılım normalitesi sağlandığı için araştırmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma bulgularının analizinde Pearson korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık konusunda daha yüksek bilgi birikimine sahip öğretmenlerin, sınıflarında okuma yazmaya hazırlığa ilişkin çalışmalarını yürütme konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, öğretmen yeterliği, erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık.

Bilginin edinilmesi, kullanılması ve yapılandırılmasında kullanılan en önemli araçlardan biri olan okuma; kişinin bütün eğitim hayatı boyunca edindiği bilgileri, hayat boyu öğrenmede kullanmasında etkili olan temel becerilerdendir (Akyol, 2015; Allen, 2012; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2009). Bireylerin gelecekteki öğrenmeleri için kullanılacak bir araç olma niteliğiyle okuma, bireylerin akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için bir ön koşul olma niteliği taşımaktadır. Bireylerin bu okuryazarlık yetenekleri yaşamları boyunca gelişim göstermektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998).

Şekil 1

Okuryazarlığın gelişim aşamaları (Cabell vd., 2008)



Şekil 1'de görüldüğü üzere okuryazarlığın bir takım ön bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri olan erken çocukluk döneminde geliştirilmesi beklenen ve okuryazarlık

Geliş Tarihi :17 Şubat 2023
Düzeltilme Tarihi :19 Şubat 2024
Kabul Tarihi :4 Nisan 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 27-45
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 27-45
<https://doi.org/10.35233/oyea.1252180>

* Bu çalışma ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

becerisinin kazanılması için hazır bulunuşluk becerileri olarak da düşünülen erken okuryazarlık, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2005) tarafından çocukların okuryazarlık becerisini edinene dek okuma ve yazma üzerine bilgi edindikleri her şey olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık becerisi; ilgili literatürde doğum itibarıyla gelişmeye başlayan (Koçyiğit, 2021), okuma yazma becerisinin erken çocukluk döneminde aile ve çocuğun çevresi tarafından, kitaplar ve yazıyla kurduğu deneyimler yardımıyla (Çalış ve Gök, 2020), aşamalı bir biçimde zamanla kendi içerisinde gelişim göstermesi ve olgunlaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Sağlam, 2020). Erken okuryazarlık becerisinin de alt bileşenleri bulunmaktadır. Birçok araştırmacı bu alt bileşenler konusunda ortak görüş belirtmektedir. Erken okuryazarlık becerisinin alt bileşenleri; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı şeklinde sıralanmaktadır (Casey ve Howe, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan çalışmalar bu bileşenlerin ileriki okuma başarısında önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Dennis ve Horn, 2011; Dickinson ve Tabors, 2001; Ergül vd., 2022; National Reading Panel, 2000).

Okul öncesi dönem önceden edinilmesi gereken ve devam eden okuryazarlık gelişimini destekleyen beceri ediniminin gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülmektedir (Sayeski vd., 2001). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Bu doğrultuda çocukların ilkokula geçişi öncesindeki dönemde erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, ilkokula hazır bulunuşlukları bağlamında önem arz ettiği gibi, okula uyumu kolaylaştırmaktadır ve okuryazar olma sürecine de katkı sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından ilkokul öncesinde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları “çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler” şeklinde tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların bu hazırlık becerileri desteklenmektedir. “Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir.” (MEB, 2013, s.44). MEB (2013, s.4) bu konuya karşı büyük hassasiyet duymaktadır ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının “temel eğitime okuma ve yazmaya karşı pozitif bir tutum geliştirmesi açısından önemli” olduğunu ifade etmektedir. Beceri gelişimine yönelik bir program içerik ve hedefleri bakımından yeterince nitelikli olsa da eğitim-öğretimin kalitesi ve etkililiği eğitim kurumlarında bu becerileri kazandırmaya görevini üstlenen öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu için (Karaçalı, 2004), eğitimin niteliğinin belirleyicisi de öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008; Yaşar vd., 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerini düzenli, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda önemli bir role sahiptir (Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Çocukların pek çoğunun hayatlarında rol model olarak aldığı öğretmenler (Tatar, 2005) ise erken çocukluk eğitimi kapsamında çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Dennis ve Horn, 2011; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır vd. 2010). Çocukların gözünde böylesi önemli yere sahip öğretmenlerin tutumlarının çocukların üzerinde de birtakım etkilerinin olacağı açıktır (Öztürk vd., 2002). Bu nedenle önemli olarak gördüğümüz okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etki sahibi olan öğretmenlerin bu konuda da belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Marrow (1990, aktaran Sezgin Yalçıntaş vd., 2019) da erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin ancak okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimine yönelik inanca sahip olmaları ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalara müfredatlarında yer vermelerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2005)’ta öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin meslek hayatları süresince eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine yönelik bir çerçeve oluşturan ve sınıf içi eğitim uygulamalarında ona rehberlik eden bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen sahip olduğu yeterlilik oranında etkili ve başarılı olabilir. Kendilerini erken okuryazarlık konusunda yeterli hissetmeyen öğretmenlerin sınıflarında okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine nitelikli bir biçimde ve yeterli düzeyde yer veremedikleri (Güneyli ve Alışkan, 2016), bu becerileri kapsayan etkinlikleri gerçekleştirmekten çekindikleri (Yılmaz Bolat, 2019) gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin de bu hususta kendilerini yetkin hissetmeleri önem kazanmaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalar okula başlama için ön koşul temel becerilerin kazanılmadan çocukların okula başladığını göstermekte ve bu durumdaki çocukların okuma-yazma kazanımında güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Goodman vd., 2010). NICHD tarafından (1998) yapılan bir araştırmada, ilkokula başlayan çocuklardan yalnızca %5’inin eğitime ihtiyaç duymadan okuma becerisini edinebileceği belirtilmektedir. Kalan çocuklardan %20-30 aralığındakilerin standart okuma öğretim yoluyla okuma becerisini rahatlıkla kazanabildikleri, diğer %20-30 aralığındaki çocukların ise okumayı öğrenmelerinin zor olduğu, destek hizmetlere gereksinim duydukları belirtilmektedir. Kalan %30 içerisinde bulunan çocuklara ise okuma öğrenimi için yoğun destek hizmetlerin sağlandığı, ikinci sınıftan önce destek verilmediği takdirde akranlarından geri kalacakları ve bir daha akranlarıyla aynı okuma seviyesini yakalayamayacakları ifade edilmektedir. Bu grup içerisindeki %5 oranındaki bir grupta ise ciddi devamlı okuma güçlüklerine sahip özel eğitime gereksinim duyan çocukların olduğu ifade edilmektedir. Benzer araştırmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir (Lyon, 1998; NICHD, 2005). Çocukların eğitim hayatına başlamasıyla beraber okuryazarlık becerisini kazanmaya yönelik yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların neticeleri, okul öncesi dönem içerisinde kazandırılması hedeflenen okuryazarlığa yönelik hazırlık becerilerinin daha nitelikli bir şekilde desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi öğretmenleri de bu dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sümer Dodur vd., 2021; Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Erken çocukluk öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri ve bilgi düzeyleri,

çocukların okuma yazma öğreniminde daha az olumsuzluk yaşamaları ve daha yüksek akademik başarı sergileyebilmeleri bağlamında önemlidir (Dennis ve Horn, 2011). Bu bağlamda bu becerileri desteklemesi beklenen okul öncesi öğretmenleri de bu beceriler konusunda bilgi ve yeterlik sahibi olması önemlidir. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarında, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çevre düzenlemeleri yapmak dâhil olmak üzere öğretimin kalitesinde belirleyici birçok faktör, çocukların okula hazır bulunurluklarının sağlanmasında önemli role sahiptir (Neuman ve Wright, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sistematik açık öğretimin rolü ve dilin yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmaları ayrıca dilin unsurları hakkında bir farkındalığı ve bu unsurların yazılı dildeki karşılıklarının neler olduğu hakkında bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Uludağ ve Durmuş, 2020). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik etkinliklerinin birbirlerinden farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir (Gest vd., 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Justice vd., 2008). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları sınıf içi etkinliklerinin farklılaşmasının nedeni olarak da bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançları gösterilmektedir (Bryant vd., 1991; Hindman ve Wasik, 2008; Ergül vd., 2014; McMahon vd., 1998). İnteraktif yaklaşıma göre ise okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca becerileri ve donanımları, okumaya yönelik inançları ve sınıflarında yer alan çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir (Sümer Dodur vd., 2021). Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik kendilerini yeterli hissetmelerinin önemi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri; erken okuryazarlık becerilerine yönelik lisans dersleri, hizmet içi eğitim ya da kurslar aracılığıyla, kendi imkânları doğrultusunda edindikleri bilgilere, okudukları kitap veya makalelere bağlıdır (Ergül vd., 2014). Ancak bu konudaki hizmet içi eğitimlerdeki yetersizlikler ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik kısıtlı vurgu da eğitimcilerin yeterli düzeyde sınıf içi erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmelerine engel olmaktadır (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009).

Tüm bu görüşlerden hareketle okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık becerilerine ilişkin destek eğitim hizmetleri, materyal vb. sağlanması için mevcut durum analizi ile ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, bu konuya yönelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini de sağlayacaktır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Konuya ilişkin güncel çalışma yetersizliği ve konuya yönelik var olan çalışmalarda kapsam darlığı bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Sümer Dodur vd. (2021) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada okuma sürecini etkili ya da etkisiz kılan birçok etmenin varlığından söz eden İnteraktif Yaklaşım'a göre bu etmenlerden öğretmene ilişkin "öğretmen bilgisi" ve "sınıf içi uygulamaya ilişkin inançları" olmak üzere iki faktör ele alınarak çalışma bir yaklaşıma dayandırılmış ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Model

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma türü içerisinde yer alan ilişkisel araştırma modelinden faydalanılarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar ile iki ya da daha çok değişkenin değişimlerinin birlikte değişme durumunu, değişimlerin birlikteliği söz konusu ise bu değişimin derecesini ve yönünü ortaya koyar (Bordens ve Abbott, 1991; Büyüköztürk vd., 2014; Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumunda veya ilkököl bünyesinde anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 18.11.2021 - 22.01.2022 tarihleri arasında tesadüfi olmayan örneklemelerin bir türü olan uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve araştırmaya katılmada gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi amacıyla kullanılan uygun örnekleme yöntemi; çalışmanın hızlı bir biçimde yürütülmesi için kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntemle, erişilmesi kolay ve yakın bir durumu seçmektedir (Kılıç, 2013). Bu çalışmada örneklem grubu evreni temsil etme kabiliyetine dikkat edilmeksizin kolay yoldan ulaşılan bireylerle çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 403 kişiye ulaşılmış, örneklem olarak araştırma sürecine uygun bulunmayan 23 adet form (henüz öğretmen adayı olan kişiler) çalışmaya dâhil edilmemiştir. 380 anket formu ile araştırmanın analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırmacılar örneklem grubu büyüklüğü belirlenirken ölçme araçlarındaki madde sayısının önemini vurgulamaktadır, bu nedenle örneklemin analizi gerçekleştirilen ölçeklerin toplam madde sayısının on katı ya da en az asgari sınır olarak kabul edilen üç katı kadar olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada madde sayısının altı katına ulaşılmıştır. Bu yönü ile örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1*Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Öğretmene Ait Değişkenler	n	%	Toplam
Cinsiyet			
Kadın	346	91.1	380
Erkek	34	8.9	
Okuldaki pozisyon			
Yönetici	40	10.5	380
Öğretmen	340	89.5	
Öğrenim durumu			
Önlisans	29	7.6	380
Lisans	280	73.7	
Lisansüstü	71	18.7	
Erken okuryazarlık eğitimi alma durumu			
Evet	192	50.5	380
Hayır	188	49.5	
Çalıştığı yer			
İl	224	58.9	380
İlçe	114	30.0	
Köy	42	11.1	
Çalıştığı kurum			
MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	101	26.6	380
MEB'e bağlı ilkokulda anasınıfı	183	48.2	
MEB'e bağlı özel anaokulu	77	20.3	
MEB'e bağlı özel anasınıfı	19	5.0	
Çalıştığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik (SED) durum			
Alt SED	78	20.5	380
Orta SED	229	60.3	
Üst SED	73	19.2	
	Min (Max)	x (ss)	
Yaş	21 (65)	32.60 (7.928)	380
Mesleki kıdem yılı	1 (48)	9.19 (7.770)	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Kişisel Bilgi Formu”, Laçın (2020) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)” ve Bay ve Alisinanoğlu (2010) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılarca geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı yer, çalıştığı kurum türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut pozisyonu, sınıfındaki çocukların yaş aralığı, daha önce erken okuryazarlığa yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılıp/katılmadığı, görev yaptığı okulun sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler yer almaktadır.

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

EROBİT, Laçın (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test toplamda 27 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut altı maddelik “Genel Okuryazarlık Bilgisi”, ikinci boyut üç maddelik “Harf Bilgisi”, üçüncü boyut yedi maddelik “Sesbilgisel Farkındalık”, dördüncü boyut dört maddelik “Sözcük Bilgisi”, beşinci boyut üç maddelik “Yazı farkındalığı” ve altıncı boyut dört maddelik “Dinlediğini Anlama” boyutudur (Laçın, 2020). Testten elde edilen puanlara ait KR 20 güvenilirliğin .70 üzerinde olduğu, testin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri testin kesme puanına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda; 19 ve üzeri doğru yanıt veren öğretmenler başarılı, 8 ve altında doğru yanıt veren öğretmenler başarısız, 8-19 arasında doğru yanıt veren öğretmenler de desteğe gereksinim duyan öğretmenlerdir. Teste son hali verildikten sonra elde edilen puanlar doğrultusunda KR 20 güvenilirlik hesaplamalarına göre de güvenilir bir bilgi testi olarak kabul edilecek düzeyde güvenilirlik katsayısı .71 olarak elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği”, Bay ve Alisinoanoğlu (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algularını saptamak amacıyla geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda sekiz faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör “dikkat ve bellek çalışmaları”, ikinci faktör “görsel algılamaya yönelik çalışmalar”, üçüncü faktör “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmaları”, dördüncü faktör “Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar”, beşinci faktör “problem çözmeye yönelik çalışmalar”, altıncı faktör “kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar”, yedinci faktör “başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar” ve sekizinci faktör “sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar”dır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçek uygulama derecesine göre seçenekler (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman şeklinde sıralanmaktadır. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu için cronbach alpha değeri .88, görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .83, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyutu için .78, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .88, problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .89, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .82, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .76, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .55 olmak üzere 8 faktörün alfa değerleri .55 ile .89 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin genelinen güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutunda $\alpha=.97$, görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.91$, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyutunda $\alpha=.88$ Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.91$ problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.94$ kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.91$ başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.93$ sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda $\alpha=.86$ ve toplam boyutunda $\alpha=.95$ olmak üzere sekiz faktörün alfa değerleri .86 ile .97 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu değerler oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın verilerinin toplanması Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulanan kısıtlamalardan dolayı çevrimiçi bir materyal toplama aracı olan GoogleForms üzerinden hazırlanmış ve 19.10.2021- 21.01.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulama formunun doldurulması yaklaşık olarak 20 dakika sürmektedir. Bu tarihler arasında çalışmanın Google Form linki sosyal medya aracılığı ile erişime açılmış, LinkedIn, Facebook, Instagram, Telegram ve Whatsapp üzerinden ulaşılan okul öncesi öğretmenlerin doldurması istenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin üye olduğu sayfalarda ve okul zümre gruplarında da paylaşım sağlanmıştır. Verilerin toplandığı öğretmenlerin hali hazırda bir erken çocukluk eğitim kurumunda görev yapıyor olması gerekliliği nedeniyle Google Form’un giriş bölümüne araştırmanın amaç ve kapsam konusunda bilgilendirme yazısına yer verilmiş, açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretilere de araştırmayı önermeleri istenmiştir. Bu bilgilendirme metninin sonunda araştırmaya katılmak istediklerine yönelik bir onaylama veya reddetme butonu konulmuş, uygulamama formunun devam edine bölüm onaylayanların erişim sağlanması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS-25.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik

bilgiler yüzdeler ve frekans dağılımları üzerinden değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin EROBİT alt boyutları OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri için EROBİT toplam ve alt boyutlarına ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996; Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Veriler doğrultusunda her iki ölçeğin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizi için parametrik yöntemlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT alt boyutları ile OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından arasında anlamlı bir ilişkinin bulunma/ma durumu ve bir ilişkiye rastlanması durumunda bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bulguların katsayılarının aldığı değerler; .00 ile .19 aralığında ise çok zayıf, .20 ile .39 aralığında zayıf, .40 ile .59 aralığında orta, .60 ile .79 aralığında güçlü ve .80 ile 1.0 aralığında ise çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İlişkilerin (+) veya (-) değer alması, ilişkinin yönünün pozitif ya da negatif doğrultuda olduğunu göstermektedir (Statstutor, 2020). İlk aşamada çalışmaya katılan 380 okul öncesi öğretmenin EROBİT'ten aldıkları puanlar, öğretmenlerin konuyu bilen (başarılı), konuya ilişkin bilgi/desteğe gereksinimi olan ve konuyu hiç bilmeyen (başarısız) öğretmenler şeklinde belirlenmesi için betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin aldıkları puanları ile karşılaştırmasında ikiden fazla değişken olması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) analiz tekniği tercih edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analiz aracılığı ile saptanmıştır (Al Fahham, 2018). Çalışmada anlamlı farklılık saptanmış olan değişkenler için etki büyüklüklerinin ikiden fazla değişkenli durumlarda da eta-kare (eta-squared- η^2) analizlerindeki değerleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün saptanması için uygulanan analizlerde var olan etkinin belirlenmesi Eta-kare ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklıkta olduğunu belirleme ve bu durumu tahlil etme imkânı sunmaktadır. Bu durum araştırmadan elde edilen sayısal değerlerin, araştırmacılar tarafından anlamlı kabul edilen farkın çok daha somut bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğü için d değerinin .1 ila .3 aralığında olması düşük etki, .3 ila .5 aralığında olması orta etki ve .5 ve üstü aralıkta ise güçlü etki kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p < 0.05$ 'e göre belirlenmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında ifade edilen kurallar çerçevesinde hareket edilmiş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında yer alan davranışlardan uzak durulmuştur. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır, çalışmaya tüm yazarlar katkı sağlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-29563864-050.04-144629 sayılı numaralı, 20.10.2021 tarihli kararıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla dönük olarak gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .363$; $p < 0.01$) görülmektedir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyut puanları ($r = .271$; $p < 0.01$), Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .235$; $p < 0.01$), Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları alt boyut puanları ($r = .302$; $p < 0.01$), Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .317$; $p < 0.01$), Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .192$; $p < 0.01$), Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .226$; $p < 0.01$) ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .350$; $p < 0.01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanırken Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ($r = .093$; $p > 0.05$) arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 2
Okul Öncesi Öğretmenlerin EROBİT ile OYHÇİYAÖ Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

	N	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 EROBİT	380	15.32	4.144	-															
2 GE0B	380	3.28	1.377	.719**	-														
3 HB	380	1.35	.875	.514**	.299**	-													
4 SF	380	4.23	1.457	.742**	.358**	.322**	-												
5 SB	380	2.41	1.030	.578**	.266**	.123*	.304**	-											
6 YF	380	1.55	.889	.567**	.341**	.186**	.298**	.272**	-										
7 DA	380	2.49	1.026	.509**	.237**	.082	.260**	.202**	.110*	-									
8 OYHÇİYAÖ	380	140.54	20.591	.363**	.208**	.092	.328**	.298**	.139**	.222**	-								
9 DBÇ	380	24.50	7.640	.271**	.154**	.179**	.156**	.239**	.160**	.137**	.506**	-							
10 GAYÇ	380	24.92	4.993	.235**	.173**	-.006	.247**	.193**	.003	.177**	.777**	.106*	-						
11 OYHÇBHÇ	380	17.46	3.087	.302**	.204**	.033	.270**	.280**	.127*	.145**	.773**	.170**	.605**	-					
12 TDKYÇ	380	13.02	2.410	.317**	.187**	.094	.298**	.198**	.150**	.197**	.768**	.195**	.574**	.625**	-				
13 PCYÇ	380	12.61	2.610	.192**	.086	-.003	.218**	.173**	.047	.140**	.764**	.085	.665**	.602**	.619**	-			
14 KSOLEYÇ	380	17.72	3.124	.226**	.089	.034	.254**	.195**	.082	.135**	.800**	.115*	.654**	.660**	.643**	.751**	-		
15 BIYYÇ	380	18.02	3.050	.350**	.193**	.099	.336**	.263**	.186**	.169**	.792**	.142**	.606**	.666**	.687**	.672**	.739**	-	
16 SAEYÇ	380	12.26	2.620	.093	.030	-.066	.147**	.052	-.029	.155**	.648**	.094	.501**	.510**	.532**	.539**	.531**	.520**	-

EROBİT=Genel Erken Okuryazarlık Bilgisi, HB=Harp Bilgisi, SF=Şehihsel Farkındalık, SB=Şehihsel Farkındalık, SF=Şehihsel Bilgisi, YF=Yazı Farkındalığı, DA=Diñlediđini Anlama OYHÇİYAÖ (DBÇ=Đikkat ve Bellek Çalışmaları, GAYÇ=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, OYHÇBHÇ=Öğuma Yazmaya Hazır Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, TDKYÇ=Türkçe'yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, PCYÇ=Problem Çözme Yönelik Çalışmalar, KSOLEYÇ=Kendini Sözel Olarak İfade Etme Yönelik Çalışmalar, BIYYÇ=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetilmeye Yönelik Çalışmalar, SAEYÇ=Seçileri Ayırt Etme Yönelik Çalışmalar)

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerin EROBİT Toplam Puanlarının Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarını Yordamaya İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

B.lı Değ.	B.sız Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
OYHÇİYAÖ Toplam	Sabit	112.930	3.782		29.864	.000	.363	.131	57.227	.000**
	EROBİT Toplam	1.802	.238	.363	7.565	.000				
DBÇ	Sabit	16.864	1.449		11.617	.000	.271	.074	30.067	.000**
	EROBİT Toplam	.500	.091	.271	5.483	.000				
GAYÇ	Sabit	20.584	.956		21.520	.000	.235	.055	22.116	.000**
	EROBİT Toplam	.283	.060	.235	4.703	.000				
OYHÇBHÇ	Sabit	14.007	.580		24.156	.000	.302	.091	38.045	.000**
	EROBİT Toplam	.225	.037	.302	6.168	.000				
TDKYÇ	Sabit	10.202	.451		22.644	.000	.317	.100	42.228	.000**
	EROBİT Toplam	.184	.028	.317	6.498	.000				
PÇYÇ	Sabit	10.761	.505		21.314	.000	.192	.037	14.517	.000**
	EROBİT Toplam	.121	.032	.192	3.810	.000				
KSOİEYÇ	Sabit	15.113	.600		25.198	.000	.226	.051	20.322	.000**
	EROBİT Toplam	.170	.038	.226	4.508	.000				
BİYYÇ	Sabit	14.067	.563		24.982	.000	.350	.123	52.918	.000**
	EROBİT Toplam	.258	.035	.350	7.274	.000				

OYHÇİYAÖ (DBÇ=Dikkat ve Bellek Çalışmaları, GAYÇ=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, OYHÇBHÇ=Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, TDKYÇ=Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, PÇYÇ=Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, KSOİEYÇ=Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, BİYYÇ=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, SAEYÇ=Seşleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar)

*p<0.05, **p<0.01; N=380

Tablo 3'te görülen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin (EROBİT) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını yordama durumuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları doğrultusunda; öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları toplam ($r=.363$, $r^2=.131$, $F=57.227$, $p<.01$) ve alt boyutları açısından Dikkat ve Bellek Çalışmalarını ($r=.271$, $r^2=.074$, $F=30.067$, $p<.01$), Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmaları ($r=.235$, $r^2=.055$, $F=22.116$, $p<.01$), Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmalarını ($r=.302$, $r^2=.091$, $F=38.045$, $p<.01$), Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmaları ($r=.317$, $r^2=.100$, $F=42.228$, $p<.01$), Problem Çözmeye Yönelik Çalışmaları ($r=.192$, $r^2=.037$, $F=14.517$, $p<.01$), Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmaları ($r=.226$, $r^2=.051$, $F=20.322$, $p<.01$) ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmaları ($r=.350$, $r^2=.123$, $F=52.918$, $p<.01$) yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Kategorilerine Göre OYHÇİYAÖ Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı		n	\bar{x}	Ss	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
OYHÇİYAÖ Toplam	Başarısız	25	114.080	29.161	26.148	.000**	0.12	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	141.612	19.014				
	Başarılı	76	145.342	16.412				
	Toplam	380	140.547	20.591				
DBÇ	Başarısız	25	20.920	7.222	6.140	.002**	0.03	2>1 3>1 3>2
	Bilgiye gereksinimi olan	279	24.236	7.862				
	Başarılı	76	26.671	6.314				
	Toplam	380	24.505	7.640				
GAYÇ	Başarısız	25	19.800	7.653	15.154	.000**	0.07	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	25.279	4.741				
	Başarılı	76	25.315	3.816				
	Toplam	380	24.926	4.993				
OYHÇBHÇ	Başarısız	25	14.240	4.390	17.322	.000**	0.08	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	17.544	2.938				
	Başarılı	76	18.210	2.434				
	Toplam	380	17.460	3.087				
TDKYÇ	Başarısız	25	10.240	3.307	20.296	.000**	0.10	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	13.157	2.256				
	Başarılı	76	13.473	2.036				
	Toplam	380	13.028	2.410				
PÇYÇ	Başarısız	25	9.720	3.769	18.710	.000**	0.09	2>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12.903	2.350				
	Başarılı	76	12.526	2.511				
	Toplam	380	12.618	2.610				
KSOİEYÇ	Başarısız	25	14.520	4.882	15.125	.000	0.07	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	17.960	2.916				
	Başarılı	76	17.907	2.551				
	Toplam	380	17.723	3.124				
BİYYÇ	Başarısız	25	14.160	5.063	28.314	.000	0.13	2>1 3>1 3>2
	Bilgiye gereksinimi olan	279	18.075	2.731				
	Başarılı	76	19.092	2.246				
	Toplam	380	18.021	3.050				
SAEYÇ	Başarısız	25	10.480	3.241	6.820	.001	0.03	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12.455	2.377				
	Başarılı	76	12.144	3.027				
	Toplam	380	12.263	2.620				

OYHÇİYAÖ (DBÇ=Dikkat ve Bellek Çalışmaları, **GAYÇ**=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, **OYHÇBHÇ**=Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, **TDKYÇ**=Türkçe'yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, **PÇYÇ**=Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, **KSOİEYÇ**=Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, **BİYYÇ**=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetilmeye Yönelik Çalışmalar, **SAEYÇ**=Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar)

*p<0.05 **p<0.01; 1=Başarısız, 2=Bilgiye gereksinimi olan, 3=Başarılı

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken EROBİT bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ toplam ve görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=26.148$; $p<0.01$; $\eta^2=0.12$),

dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=6.140$; $p<0.01$; $\eta^2=0.03$), görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=15.154$; $p<0.01$; $\eta^2=0.07$), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmaları alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=17.322$; $p<0.01$; $\eta^2=0.08$), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=20.296$; $p<0.01$; $\eta^2=0.10$), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=18.710$; $p<0.01$; $\eta^2=0.09$), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=15.125$; $p<0.01$; $\eta^2=0.07$), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=28.314$; $p<0.01$; $\eta^2=0.13$) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ($F_{(2-377)}=6.820$; $p<0.01$; $\eta^2=0.03$) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4' e göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; EROBİT'te bilgiye gereksinimi olanların ($\bar{x}=141.612$; $ss=19.014$) ve başarılı ($\bar{x}=145.342$; $ss=16.412$) olanların, başarısız ($\bar{x}=114.080$; $ss=29.161$) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}=20.920$; $ss=7.222$) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=24.236$; $ss=7.862$) ve başarılı olanlara göre ($\bar{x}=26.671$; $ss=16.412$); bilgiye gereksinimi olanların da ($\bar{x}=24.236$; $ss=7.862$) başarılı olanlara ($\bar{x}=26.671$; $ss=16.412$) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu incelendiğinde başarısız ($\bar{x}=19.800$; $ss=7.653$) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=25.279$; $ss=4.741$) ve başarılı ($\bar{x}=25.315$; $ss=3.816$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ($\bar{x}=14.240$; $ss=4.390$) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=17.544$; $ss=2.938$) ve başarılı ($\bar{x}=18.210$; $ss=2.434$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ($\bar{x}=10.240$; $ss=3.307$) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=13.157$; $ss=2.256$) ve başarılı ($\bar{x}=13.473$; $ss=2.036$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}=9.720$; $ss=3.769$) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=12.903$; $ss=2.350$) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ($\bar{x}=14.520$; $ss=4.882$) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=17.960$; $ss=2.916$) ve başarılı ($\bar{x}=17.907$; $ss=2.551$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}=14.160$; $ss=5.063$) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=18.075$; $ss=2.731$) ve başarılı ($\bar{x}=19.092$; $ss=2.246$) olanlara göre, bilgiye gereksinimi olanların ($\bar{x}=18.075$; $ss=2.731$) da başarılı ($\bar{x}=19.092$; $ss=2.246$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ($\bar{x}=10.480$; $ss=3.241$) bilgiye gereksinimi olanlara ($\bar{x}=12.455$; $ss=2.377$) ve başarılı ($\bar{x}=12.144$; $ss=3.027$) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular doğrultusunda varılmış olan sonuçlar tartışılarak duruma yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuca göre; araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken problem çözmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarında çok düşük; dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu; sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarında ise herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin genel yeterli algılarının yaklaşık olarak %13'ünü, dikkat ve bellek çalışmalarına ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %7'sini, görsel algılamaya yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %6'sını, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmalara ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %9'unu, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalarına ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %10'unu, problem çözmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %4'ünü, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %5'ini ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye ilişkin yeterli algılarının yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik başarılı bir biçimde bilgiye sahip

olmaları, erken okuryazarlık konusunda bilgiye gereksinimi olmaları veya bilgi yetersizliğine sahip olmaları durumlarına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında etkinlik türlerini belirlemede bilgi düzeylerinin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum da okumayı öğretme yaklaşımlarından biri olan interaktif yaklaşım ile örtüşür bir bulgu olarak kabul edilebilir (Sümer Dodur vd., 2021). İnteraktif yaklaşım, okuma süreçlerini doğrusal süreç olarak algılamak yerine, bütünsel bir süreç olarak algılayan yaklaşım şeklinde tanımlanabilir. Nitekim bu kurama göre öğretim sürecindeki öğretmenin bilgisinin göz ardı edilemeyeceği gibi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin inançları da yordayıcı bir değişkendir. Aynı zamanda bu iki değişken birbirlerinin de yordayıcısıdır (Sümer Dodur vd., 2021). Bu yaklaşıma göre okuma sürecini etkili ya da etkisiz kılacak önemli birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler eğitimcilerin bilgileri, becerileri ve donanımları, okuma becerisine yönelik inanç düzeyleri ve sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarıdır (Sümer Dodur vd., 2021). Araştırmanın birinci bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarında da düşük düzeyde bir artış gözlenmesi ve araştırmanın üçüncü bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorileri bağlamında erken okuryazarlık konusunda başarılı sayılabilecek öğretmenlerin bilgiye gereksinimi olanlara ve başarısızlara göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarının daha yüksek olması bu yaklaşıma göre öğretmenlerin okuma süreçlerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların donanımları da denilebilir bilgi düzeylerinden etkilenmesi ile açıklanabilir. Bu artışın düşük düzeyde olması ve araştırmanın ikinci bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin genel yeterli algılarının bir kısmını açıklıyor olması yine interaktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bilgisinin yanında başka etmenlerin de ele alınması ile açıklanabilir.

Alan yazında okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin, çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin önemli bir göstergesi olduğuna dikkat çekilmektedir (Hindman ve Wasik, 2008; McMahan vd., 1998). Richardson vd. (1991) de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin eylemlerini etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre farklılaştığına dair birçok bulgu mevcuttur (Hindman ve Wasik, 2008; Ergül vd., 2014; McMahan vd., 1998; Özkul Kuzu, 2022; Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Benzer şekilde Bryant vd. (1998) de öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları sınıf içi etkinliklerinin farklılaşmasının nedeni olarak bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançlara işaret etmektedir. Aypak Caba (2022) tarafından da öğretmenlerin erken okuryazarlık inanışları ile sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları erken okuryazarlığa yönelik etkinlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Birçok araştırmanın sonucu doğrultusunda öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine sınıflarında sınırlı olarak yer verilmesinin nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin erken okuryazarlığın öğretimi konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları gösterilmektedir (Bos vd., 2001; Deretarla Gül ve Bal, 2006; Puliatte ve Ehri, 2018; Hindman ve Wasik, 2008; Bryant vd., 1991). Ayrıca Sezgin vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada erken okuryazarlığa ilişkin kendini "yeterli" bulan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama puanı diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Foote vd. (2004) çalışmasında yeterli okuryazarlık bilgisine sahip öğretmenlerin oyun temelli bir program içerisinde anlamlı ve amaçlı okuryazarlık deneyimleri ve zengin okuryazarlık etkinlikleri sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Piasta vd. (2020) bilgi düzeyi daha yüksek olan eğitimcilerin daha istedik okuryazarlık uygulamaları sergilediklerini ortaya koymuştur. Ergül vd. (2014) de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada sınıf içi okuma yazmaya hazırlık faaliyetlerini gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin etmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğunu, öğretim planlarını erken okuryazarlık becerilerini destekleyici biçimde şekillendirdiklerini saptamışlardır. Çabuk vd. (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin, bu konuya yönelik verilen eğitimler sonrasındaki değişimin incelendiği projede de eğitim sonrasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin algı ve bilgi düzeylerinde artış gözlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık açısından yeterli hissetmelerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıf ortamlarının ve uygulamalarının gerçekleştirilmesini sağlayacağı anlaşılmaktadır. Yalçıntaş Sezgin vd. (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerini düzenli, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusundaki önemine dikkat çekerek öğretmenlerin bu alanda almış oldukları eğitimin gerçekleştirmiş oldukları erken okuryazarlık faaliyetlerine etki ettiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle bu alanda lisans ve lisansüstü derslerin niteliğinin artırılması, hizmet içi eğitimlerin planlanması ve konunun öneminin vurgulanması önem arz etmektedir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin içerik ve kapsam bakımından oldukça geniş bir kavram olan erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmak için gerekli araştırmalar gerçekleştirmeleri ve konuya yönelik daha fazla hizmet içi eğitime katılım göstermeleri önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğrenimi için gerekli becerilerin daha iyi kavranması ve uygulanması adına sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları, okul yöneticileri tarafından bu tür paylaşım ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri sınıfında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine

yönelik daha fazla değerlendirmeler yaparak bu değerlendirmeler paralelinde daha fazla erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlik planlamaları önerilebilir.

· Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri, bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi ve müdahalesine ilişkin bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Bu konuya yönelik hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin planlanması, öğretmenlerin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.

· Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile sınıf içi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleme konusunda farkındalık veya yeterliklerini geliştirme amacıyla kılavuz niteliğinde etkinlik örneklerine yer verilen kitapçık veya broşürler hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılabilir.

· Bu çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır. İnteraktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca beceri ve donanımları, okuma becerisine ilişkin inançları ve çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin de ele alındığı çalışmalar yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilebilir.

· Bu araştırma Google Forms üzerinden ulaşılan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka örnekleme yöntemleri ile gerçekleştirilebilir.

· Bu araştırma nicel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Başka bir araştırma nitel yöntemlerle desteklenerek karma bir araştırma modeli ile gerçekleştirilebilir.

· Bu çalışmada okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarını ölçmeye yönelik ölçek bir performans testi değil, kişinin kendisini değerlendirdiği bir ölçektir. Bu bağlamda bu yeterliği ölçmeye yönelik bir performans testinin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Al Fahham, A. A. (2018). Development of new lst formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258-263. <https://doi.org/10.4236/ojs.2018.82016>
- Allen, M. (2012). *National years of reading 2012*. Erişim tarihi: 11 Nisan 2022 <http://www.alia.org.au>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilkokul programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aypak Caba, H. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 111-123.
- Bayraktar, V., ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (3), 08-22.
- Bordens, K. S. ve Abbott, B. B. (1991). *Research design and methods: A process approach*. Mayfield.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M. ve Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803. <https://doi.org/10.2307/1163021>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L. ve Breit Smith, A. (2015). *Emergent literacy: Lessons for success*. Plural. California State Department of Education.
- Casey, A. ve Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. A. Thomas ve J. Grimes (ed.) *Best practices in school psychology* içinde (4. baskı, s. 721-735). NASP.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112,155-159.<https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

- Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Çabuk, B., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Sırgancı, G. ve Güney, S. Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi [Sözlü bildiri] International Congress of Research and Practice in Education, Antalya, Türkiye.
- Çalış, E. S. ve Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8, 152-167. <https://doi.org/10.35233/oyea.765181>
- Dennis, L. R. ve Horn E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (1. baskı). Brookes.
- Dickinson, D.K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X031001026>
- Early Child Care Research Network (Ed.) (1998). *Findings for Children up to Age 4½ Years*. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Early childhood teachers knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-72. <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.71858>
- Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K. ve Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve matthew etkisi: boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.875859>
- Foote, L., Smith, J. ve Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gest, S.D., Holland Coviello, R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. & Gill, S. (2006). Language development sub-contexts in head start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime and book reading. *Early Education and Development*, 17, 293-315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Goodman, I., Libenson, A. ve Wade Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01423.x>
- Gök, N. F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Baskı). Prentice Hall.
- Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hsieh, W.Y., Hemmeter, M.L., McCollum, J.A. & Ostrosky, M.M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, E. (2010, 20-22 Mayıs). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları [Sözlü Sunum]. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 20-26.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>

Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.

Kılıç, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders* 3(1), 44-66. <https://doi.org/10.5455/jmood.2013032501173>.

Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry ve Endodontics*, 41(3), 231-234. <https://doi.org/10.5395/rde.2016.41.3.231>

Koçyiğit, S. (2021). Okuryazarlık, erken okuryazarlık ve okula hazır oluş. F. Erbay (ed.) *Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1. baskı, s. 1-3). Eğiten Kitap.

Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. *Their World*, January, 1-10.

McMahon, R., Richmond, M. G. ve Reeves Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182. <https://www.jstor.org/stable/27542148>

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: MEB.

National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children. All Right Reserved.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Government Printing Office.

Neuman, S. B. ve Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86. <https://doi.org/10.1086/653470>

Neuman, S. ve Dickinson, D. (2018). Çeviri editörlerinin önsözü. G. Akoğlu ve C. Ergül (ed.) *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1.baskı, s. 19). Nobel.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications 01.12.2023 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers/summary/dutch_9789264018044-sum-nl adresinden alındı.

Özkul Kuzu, R. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

Öztürk, B., Koç, G. & Şahin, F.T. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 161-181.

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. ve O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>

Puliatte, A. ve Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?. *Reading and Writing*, 31(2), 239-266. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9783-8>

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. ve 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>

Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Sayeski, L. K., Burgers, A., Pianta, K, Lloyd, C. R. ve Wills, J. (2001, Kasım 5). Literacy behaviors of preschool children participating in an early intervention program. Center for the improvement of early reading achievement. https://www.academia.edu/24073226/Literacy_Behaviors_of_Preschool_Children_Participating_in_an_Early_Intervention_Program_CIERA_Report

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Statstutor (2020). *Pearson's correlation*. Statuto. <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf>

Sulzby, E. ve Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. J. Flood., D. Lapp., J. R. Squire ve J. M. Jensen (ed.), *Handbook of research on teaching the English language arts* içinde (2. Baskı, s. 273-285). Lawrence Erlbaum Assosication.

Sümer Dodur, H. M., Kumaş, Ö. A. ve Yüzbaşıoğlu, Y. (2021). Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.31679/adamakademi.89624>

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.

Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Ed). (2020). *Erken okuryazarlık eğitimi*. (1. baskı, s. 25-46). Nobel Akademi.

UNESCO Institute for Statistics. (2009). The next generation of literacy statistics: implementing the literacy assessment and monitoring programme (lamp). UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. S. Neuman and D. Dickinson (ed.), *Handbook of Early Literacy Development* içinde (1. baskı, s. 11-29). Guilford.

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N., ve Girmen, P. (2005, Kasım 14-16). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Eskişehir ili örneği) [Sözlü Sunum]. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, Türkiye.

Critical Reading Test Development Study

Perihan Efe

Ministry of National Education

efeprehn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2776-1702

İrfan Başkurt

İstanbul University-Cerrahpaşa

irfanbaskurt54@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4109-7665

ABSTRACT

This study aims to develop a test to determine the critical reading levels of 4th-grade elementary school students. The research used a mixed method model and an exploratory sequential design. The qualitative dimension of the research was conducted using basic qualitative research, and the quantitative dimension was conducted using the relational survey model. The study participants were five students at the 4th level, six at the 5th level, and 654 at the third, fourth, and fifth grade levels, selected using the maximum diversity sampling method. The Critical Reading Test was administered to 11 students, after which clinical interviews were conducted. Following the clinical interview analysis, item analysis was conducted for the draft test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each item. At the end of the study, it was determined that the discrimination of each of the 29 items in the test was excellent or good. The reliability coefficient (KR-20) of the 29-item Critical Reading Test was calculated as .84, and the difficulty of the test was calculated as $p=.63$. In the 29-item Critical Reading Test, each question answered correctly is worth 1 point, and each question answered incorrectly or left blank is worth 0 points. The score a participant will get from the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The higher the score obtained from the test, the higher the critical reading level of the participant.

Keywords: Reading, critical reading, critical reading test, critical reader, elementary school.

The process of reading is defined as making sense of a written text by individuals familiar with the semantic and grammatical features of the language in which it is produced. This involves the ability to decode the text quickly for specific purposes and to repeat it using various strategies, which also has an affective aspect (Ülper, 2021). Reading begins with the perception of written material by the eye, followed by the recognition of the perceived image, and culminates in the processing of the recognized image by the reading center of the brain (Yalçın, 2002). The reading process encompasses several components, including phonological awareness, decoding, vocabulary, fluency, and comprehension (National Reading Panel, 2000). These components work in concert to support the development of reading skills and are essential for effective reading instruction.

In learning to read, an individual progresses from initial literacy skills to reading fluency and acquiring new knowledge. This process is one of the most frequently utilized skills throughout life. With the increase in technological, scientific, cultural, and social advances, the amount of information available has grown exponentially (Odabaş et al., 2008). The advent of digital resources, including the Internet, search engines, online libraries, and educational platforms, has facilitated rapid and convenient access to information from around the globe.

Received : June 21, 2023
Revised : March 23, 2024
Accepted : April 22, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 46-71
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 46-71
<https://doi.org/10.35233/oyea.1317810>

It is evident that reading is the most common method of obtaining information in a multitude of fields, including education, business, scientific research, and personal development (Epçaçan, 2018; Sönmez, 2017). While this situation provides numerous advantages, it also poses risks, such as the possibility of obtaining misinformation and being misled (Topuzkanamış, 2009). However, these risks can be mitigated by implementing effective management strategies within the information acquisition process. In this context, it is advisable for the individual to question the information, evaluate its source, accuracy, and timeliness, and utilize critical reading skills.

The skill of critical reading requires the reader to pay close attention and exert effort (Aşlıoğlu, 2008). This entails subjecting the text to rigorous scrutiny and evaluating it in light of alternative interpretations (Özdemir, 2018; Kökdemir, 2003). This skill necessitates discipline, planning, and high-level thinking, requiring more effort than uncritical reading (Tosun, 2014). Critical reading enables students to question the information they encounter and be more conscious of misleading information. It also raises awareness of the dangers of misinformation (Tosun, 2014). The reader attempts to comprehend the text profoundly and develops a critical perspective, employing specific questions and strategies (URL 1). Furthermore, they ascertain the text's objective, formulate hypotheses, verify their hypotheses, and summarize and evaluate the text (Akyol, 2008). They read with an awareness of the author's purpose and seek to ensure that the author's tasks are completed (Kurland, 2000).

A review of recent research indicates that critical reading teaching is employed in second language teaching (Macknish, 2011), has a positive effect on cognitive learning (Tsai et al., 2013), contributes to reading comprehension and critical thinking (Arifin, 2020; Hidayati et al., 2020; Khamkhong, 2018), and that students' critical reading levels are at an intermediate level (Anuar & Sidhu, 2017). Furthermore, research findings indicate that students' critical reading levels are at a medium level (Demir & Kan., 2017). It has been demonstrated that a critical reading method improves reading comprehension skills (Aydın et al., 2020; Işık Aydın, 2017; Türkben & Karaman, 2022). Additionally, critical reading contributes positively to reading habits (Gündüz, 2015). There is a positive relationship between critical reading skills and academic achievement (Akar et al., 2016), and critical reading improves critical thinking skills (Türkben & Karaman, 2022).

The acquisition of critical reading skills by students at the elementary school level (Wolf et al., 1967) is a possibility that needs to be adequately explored in the existing literature. The limited number of studies investigating the effects of critical reading at the elementary school level (Aydın, 2020) is therefore noteworthy and noteworthy. Upon examination of the existing measurement tools in the relevant literature in Turkey (Ünal, 2006; Özonat, 2018; Karadeniz, 2014; Karabay, 2012), it becomes evident that there are measurement tools for students at different grade levels. However, there is a notable absence of measurement tools designed to assess performance at the elementary school level. In this context, the overarching objective of the research is to develop a test to be used in determining the critical reading levels of students at the fourth-grade level of elementary school. In pursuit of this objective, responses to the following inquiries were sought.

What is the level of evidence for the validity of the developed test?

What is the reliability of the developed test?

What is the level of item difficulty and discrimination of the developed test?

Method

Model

The research was designed using a mixed-method model with an exploratory sequential design. This design is typically employed to test a theory or to develop new measurement tools based on qualitative analysis results (Katıtaş, 2019). In this context, the initial phase of the research was conducted using basic qualitative research (Merriam, 2013, p. 22), while the second phase was conducted using a relational survey model. Clinical interviews were conducted in the qualitative dimension. The quantitative dimension of the research was designed using the survey model.

Participants

In the quantitative dimension of the study, the participants consisted of 654 students studying in 12 schools (7 elementary schools and 5 secondary schools) in the central districts of Diyarbakır province, selected by a maximum diversity sampling method. Of the 654 students (342 girls, 312 boys) who participated in the study, 81 were in the third grade (12.4%), 441 were in the fourth grade (67.4%), and 132 were in the fifth grade (20.2%). Furthermore, 35% of the students were selected from the upper socioeconomic level, 24% from the middle, and 41% from the lower socioeconomic level.

Data Collection

Collection of Qualitative Data

Before commencing the clinical interview, the students were engaged in conversation and informed about the purpose of

the research. Prior to the commencement of the interview, the students were presented with a Critical Reading Test and requested to complete it. Subsequently, clinical interviews were conducted in the residences of the students or the gardens of the residences. Once the students had provided their consent, the interviews were audio-recorded in order to prevent any loss of data.

Quantitative Data Collection

The tests were administered in elementary schools and the classrooms of volunteer teachers, with the consent of parents and students. Some of the tests were administered under the supervision of classroom teachers, while others were administered under the researcher's supervision. The circumstances created by the pandemic made it challenging to collect data from secondary schools. Consequently, students in selected classes were given an explanation of the research and administered the Critical Reading Test. Students who consented to complete the test under the supervision of their families were asked to do so. The tests were collected from the students the following day.

The development of an original scale is a complex process that involves numerous stages (Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Şeker & Gençdoğan, 2014). While developing this test, the authors initially conducted a comprehensive review of the relevant literature, including national and international sources. This review informed the selection of the scales to be used in the development process (Karabay, 2012; Karadeniz, 2014; Köse, 2006; Okur, 2019; Özönat, 2018; Parson, 1985; Söylemez, 2015; Ünal, 2006; Wolf et al., 1968).

The test developed by Ellinger et al. (1967) and the tests prepared by taking this test as a theoretical framework (Karabay, 2012; Parson, 1985) were subjected to analysis. The researcher prepared a series of questions designed to assess critical reading skills. The questions were presented to the expert staff for their opinions, which were taken into account within the scope of this research. To the expert opinions, clinical interviews were conducted before the pilot applications. A content analysis was employed to analyze the data obtained from the clinical interviews with the students. Upon completion of the analysis, it was determined that six subcategories had been formed for the primary category of "Questions." The subcategories identified were as follows: questions with closed meaning, questions that do not require higher-level thinking, questions where no problem is seen, questions that need to be correctly prepared, questions with unknown concepts, and questions with a lack of emphasis.

In the Critical Reading Test, one question was removed due to ambiguity in its meaning, two questions were removed due to the presence of unknown concepts in the question stem or options, and one question was removed due to its lack of higher-order thinking skills. Three questions were revised, and the problematic question stems were highlighted in bold. Finally, the draft test comprised 35 questions across three categories: 11 in the meaning and logic category, 11 in the general accuracy category, and 13 in the literary analysis category.

A total of 137 students from four schools in Diyarbakır province, selected through maximum diversity sampling from four central districts with different socioeconomic levels, participated in piloting the 35-question draft test. Kurtosis and skewness values were analyzed to determine the distribution of the sample. The means of the questions in the three dimensions of the test were calculated, and it was found that these values were between +1.5 and -1.5. This result supports the normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In addition, the preliminary reliability coefficient (KR-20) for the entire scale was calculated to be .88. This result is considered sufficient for reliability (Büyüköztürk, 2020, p. 183). In order to explain the relationship between the scores obtained from the items of the test and the total score of the test, the item-total score correlation was investigated.

It was observed that four items in the test (items 15, 21, 23, and 28) had item-total correlation values below 0.30. This indicates that the discrimination level of these items is low. In contrast, it was determined that the discrimination level was high for 31 items. During the application process, it was observed that the options presented in the second question were perceived similarly by the students due to their proximity to the page. This led to the assumption that the question had two possible answers. However, after the practitioners explained the options, the students could identify the correct answer. Despite this, the options' confusion remained, indicating that the question should be removed from the test. A validity and reliability analysis was conducted on the test comprising 30 questions.

Ethical Statement

An application was submitted to the Istanbul University-Cerrahpaşa Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee. Following a meeting, the ethics committee application was accepted with the date and decision number 14/12/2020-87084.

Findings

This study calculated content validity using the technique Lawshe (1975) developed, which involved taking expert opinions. An item with a Content Validity Ratio (CVR) value of 0 or negative has no content validity (Lawshe, 1975; as cited in Yeşilyurt & Çapraz, p. 256). The Content Validity Ratio (CVR) was calculated for each item in the draft test. In the category of meaning and logic, one item with a Content-Sampling Ratio (CSR) value of -.111 was excluded from the

test. The remaining items' CSR values were compared with those calculated by Veneziano and Hooper (1997) at the $\alpha=.05$ significance level. Two items in the general accuracy category and one item in the literary analysis category exhibited a CSR value below .75 (Yurdagül, 2005), and thus were excluded from the test.

Additionally, the CGI value was calculated for the three dimensions of the draft test as .810 in the meaning and logic category, .841 in the general accuracy category, and .859 in the literary analysis category. The scale's content validity is statistically significant, as evidenced by the CVR values exceeding .75 in all three dimensions of the test (Veneziano & Hooper, 1997). As a result of the content validity analyses, clinical interviews were conducted for the 39-item draft form by the recommendations of two experts who suggested that 'clinical interviews should be conducted', and ultimately, a scale with content validity was obtained.

Findings Related to Reliability

The mean scores of the questions grouped into three test dimensions were calculated. The mean scores indicated that the kurtosis and skewness values were between +1.5 and -1.5 in all sub-dimensions. This finding indicates that the distribution is normal (Tabachnick & Fidell, 2013). The KR-20 reliability coefficient for the scale (comprising 30 items) was calculated as 0.84. In this instance, it can be posited that the scale is a reliable instrument (KR> .70).

Findings Related to Item Difficulty and Distinctiveness

Item analysis was conducted on the Critical Reading Test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each question. Upon analysis of the item difficulty and discrimination indices, it was observed that the discrimination index of question 24 was .08. Consequently, it was determined that this item should be removed from the test. The remaining 29 questions exhibited excellent or good discrimination. The reliability coefficient (KR-20) of the 29-question Critical Reading Test was calculated as .84, while the difficulty of the test was calculated as $p=.63$.

The scoring and interpretation of the Critical Reading Test are as follows: Each question answered correctly is worth one point. In contrast, each question answered incorrectly or left blank is worth zero points. The score a participant will receive from the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The critical reading level and score range are as follows, according to the score obtained from the test: The levels of critical reading proficiency are defined as follows: very low (0-5), low (6-11), medium (12-17), high (18-23), and very high (24-29).

Conclusion and Discussion

This study aimed to develop a test to measure the critical reading levels of fourth-grade elementary school students. The test encompasses critical reading abilities, including comprehension, reasoning, general accuracy determination, and literary analysis. A literature review revealed that critical reading tests covering the same skills have been developed in national and international contexts (Karabay, 2012; Parson, 1985).

Upon examination of different measurement tools designed to assess the level of critical reading in Turkey, it becomes evident that the Likert-type 'Critical Reading Skill Scale' developed by Karadeniz (2014) comprises five sub-dimensions: questioning, inference, finding similarities and differences, analysis and evaluation. In contrast, Okur (2019) categorized critical reading skills into five dimensions: 'meaning-making, reflection, evaluation, questioning, and association'. This was presented in his 'Critical Reading Assessment Package.' In these two studies, the authors emphasize different sub-dimensions of critical reading skills. These sub-dimensions are analogous to the critical reading skills assessed in the developed critical reading test.

In order to determine the structural features of a draft test, it is considered appropriate to reach five or ten times as many individuals as the number of items in the test (Kline, 1994). In this study, 654 students were surveyed in order to determine the structural features of the test that had been developed. An item analysis was conducted on the Critical Reading Test, with item difficulty and discrimination indices calculated for each item. The test comprises items with item difficulties ranging from 0.43 to 0.82. Although item difficulties are typically expected to be around .50 in tests, easy and difficult items are also included (Büyüköztürk et al., 2014). In this context, it can be stated that the test included questions of varying degrees of difficulty.

The discrimination of the items in the test varies between .36 and .58. According to Büyüköztürk et al. (2014), an item is considered to be of excellent quality if its discrimination is $\geq .40$, while an item is deemed to be of good quality if its discrimination is between .30 and .39. In this context, it can be stated that the items in the test are of an excellent and good quality.

The test developed by Karabay (2012) for the undergraduate level comprises 32 items, with item difficulty ranging from .36 to .89 and discrimination ranging from .23 to .51. The difficulty and discrimination levels of both this study and Karabay's (2012) study are comparable.

The reliability coefficient (KR-20) of the 29-item Critical Reading Test was calculated as .84. In contrast, the difficulty of the test was calculated as $p=.63$. The reliability coefficient (KR-20) of Karabay's (2012) 32-question 'Critical

Reading Achievement Test' was calculated as .81, while the difficulty of the test was calculated as $p=.64$. Although the values are very similar, they demonstrate that the tests are sufficiently reliable to be employed in research.

In addition to the scales above, it has been observed that the Likert-type scale developed by Ünal (2006) has been employed in numerous studies on critical reading in Turkey. Nevertheless, this scale is believed not accurately to assess critical reading performance. In the context of this study, a performance-based test was developed at the elementary school level.

In the 29-question Critical Reading Test, each question answered correctly is awarded one point, while each question answered incorrectly or left blank is awarded zero points. The score obtained by the participant on the test equals the number of correct answers multiplied by 1. The critical reading level of a participant is categorized as one of the levels of 'very low, low, medium, high' or 'very high' according to the total score. In their research, the method employed to determine the level ranges is employed by Bektaş, Çelik, and Varinlioğlu (2021). This method has been employed in various studies in the literature (Aydın et al., 2020; Kan, 2009).

Consequently, as the score obtained from the test increases, the participant's critical reading level also increases. The final version of the 29-item test is provided in Appendix 1. Using the scale in future studies will contribute to its validity and reliability.

Eleştirel Okuma Testi Geliştirme Çalışması*

Perihan Efe

Millî Eğitim Bakanlığı

efehrn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2776-1702

İrfan Başkurt

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

irfanbaskurt54@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4109-7665

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirlemeye yönelik bir test geliştirmektir. Araştırma karma yöntem modelinde, keşfedici sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu temel nitel araştırma, nicel boyutu ise ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen dördüncü sınıf düzeyinde 5, beşinci sınıf düzeyinde 6 ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde 654 öğrenciden oluşmaktadır. Eleştirel Okuma Testi, 11 öğrenciye çözdürülmüş ardından klinik mülakatlar yapılmıştır. Klinik mülakat analizlerinden sonra oluşturulan taslak test için madde analizi yapılmış ve her bir maddenin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Çalışmanın nihayetinde, testteki 29 maddenin her birinin ayırt ediciliğinin mükemmel veya iyi olduğu saptanmıştır. 29 maddelik Eleştirel Okuma Testinin güvenirlik katsayısı (KR-20) .84, testin gücüğü $p=.63$ olarak hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 maddelik Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde, yanlış yanıtlanan veya boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Bir katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma, eleştirel okuma, eleştirel okuma testi, eleştirel okuyucu, ilkököl.

Okuma; yazılı bir metnin, üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini bilen bireyler tarafından, belirli amaçlar doğrultusunda hızlı bir şekilde metni çözer ve çeşitli stratejiler kullanarak tekrarlayan, duyuşsal yönü de bulunan bir anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ülper, 2021). Bu süreç, gözün yazılı materyali algılamasıyla devam etmekte ve son olarak tanınan görüntünün beyin okuma merkezi tarafından işlenmesiyle tamamlanmaktadır (Yalçın, 2002). Bu bağlamda okumanın, görsel algılamayı aşan, çok boyutlu bir süreç olduğunu söylemek olanaklıdır. "Ses farkındalığı, kod çözme, kelime bilgisi, akıcılık ve anlama" bileşenleri okumanın çok boyutlu yapısının ayrılmaz parçalarıdır. Ses farkındalığı, kelimelerdeki sesleri tek tek tanıma ve kullanma becerisini ifade ederken, kod çözme kelimeleri okumak için harf-ses ilişkilerini kullanmayı içermektedir. Kelime dağarcığı, kelimelerin anlaşılması ve kullanılmasını; akıcılık, hızlı ve doğru okuma becerisini; anlama ise metnin anlamını anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Bu bileşenler okuma becerilerinin gelişimini desteklemek için birlikte çalışır ve etkili okuma öğretimi için gereklidir (National Reading Panel, 2000).

Birey okumayı öğrendikçe, ilk okuma yazma öğretiminden akıcı okumaya ve yeni bilgiler edinmeye doğru ilerlemektedir. Başka

Geliş Tarihi : 21 Haziran 2023

Düzeltilme Tarihi : 23 Mart 2024

Kabul Tarihi : 22 Nisan 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(1), 46-71

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(1), 46-71

<https://doi.org/10.35233/oyea.1317810>

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

bir deyişle ilk okuma yazma öğretimi ile okumayı öğrenen birey, ilk zamanlarda okumayı öğrenmek ve okumada ilerlemek (akıcı okumak), daha sonra yeni bilgiler edinmek için okumaktadır. Bireyin erken yaşta kazandığı bu beceri, hayatı boyunca en çok kullandığı becerilerden biridir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, kültürel ve sosyal alanlardaki pek çok gelişme ve ilerlemeye bağlı olarak bilgi, olağanüstü bir biçimde artmaktadır (Odabaş vd., 2008). İnternetin yaygınlaşması, arama motorları, çevrimiçi kütüphaneler, eğitim platformları ve diğer dijital kaynaklar, insanların dünya genelindeki bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde erişim sağlamasına olanak tanımaktadır.

Okumanın en çok kullanılan bilgi edinme yolu (Epçaçan, 2018; Sönmez, 2017; Topuzkanamış, 2009) olduğu düşünüldüğünde söz konusu durum, eğitim, iş dünyası, bilimsel araştırmalar ve kişisel gelişim gibi birçok alanda büyük avantajlar sağlarken, bilgi yığını içinde kaybolma, yanlış bilgi edinme, yönlendirilme vb. riskleri de beraberinde getirmektedir. Riskleri en aza indirmek, bireyin bilgi edinme sürecini etkili bir biçimde yürütmesi ile olanaklıdır. Bu bağlamda bireyin yanlış, güncelliğini yitiren veya işlevsel olmayan bilgiyi ayırt etmesi; bilginin doğruluğunu, gerekliliğini, kaynağını, güncelliğini sorgulaması, eski bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırabilmesi, bir başka deyişle eleştirel okuması gerekmektedir.

Eleştirel okuma, okuduğunu anlama, çözümlenme ve değerlendirmeyi içeren, okuyucunun emek ve dikkat harcaması gereken bir beceridir (Aşılıoğlu, 2008). Okunanlar üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeler yapmayı, değer yargılarını kullanmayı ve bunları alışkanlık haline getirmeyi gerektirmektedir (Özdemir, 2018). Okunan metne ilişkin mutlak bir sonuca ulaşmaktansa alternatif anlamların da olabileceğini göz önünde bulundurarak okumaktır (Kökdemir, 2003). Eleştirel okuma, disiplinli, planlı ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle metnin eleştirel olmayan biçimde okunmasından daha fazla çaba gerektirir.

Eleştirel okumanın, öğrencilere en büyük faydayı yanlış bilgilere karşı farkındalık kazandırarak sağlayacağı düşünülmektedir (Tosun, 2014). Bu farkındalık, öğrencilerin bilgiyi sorgulamalarına ve güvenilmez veya yanıltıcı bilgilere karşı daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Diğer yandan eleştirel okumayla daha derin anlama söz konusudur. Çünkü okuma sürecinde belirli sorular ve stratejiler eleştirel okuyucu tarafından kullanılır. Okuyucu derin yapıya; başka bir deyişle, yazarın yazma amacına, metnin tutarlılığına, üsluba vb. derinliği yoklayan önemli konulara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (URL 1).

Eleştirel okuyucu, okuduğu metni sahip olduğu bilgi birikimi ile değerlendirir, ilgili ve isteklidir, ihtiyaç duydukça tekrarlı okumalar yapar (Odabaş vd., 2008). Okumaya başlamadan önce, metni okuma amacını belirler. Metne göz gezdirir ve metin türünü belirler. Metne yönelik tahminlerde bulunur. Okuma sırasında tahminlerini kontrol eder. Eğer metnin herhangi bir bölümünü anlamakta zorlanırsa yardımcı stratejiler (tekrar okuma gibi) kullanır, okuma sonunda metni özetler ve değerlendirir (Akyol, 2008). Ayrıca yazarın amacının farkında olarak okur. Yazarın üstlendiği görevlerin (bir konuyu ele almak, terimleri tanımlamak, kanıt sunmak, toplumdaki genel kanıyı dikkate almak, istisnai durumları açıklamak, nedenin etkiden önce geldiğini göstermek, sonuçların önceki argüman ve kanıtlardan mantıklı bir şekilde ortaya çıkarıldığı gösterme) farkındadır. Bu görevlerin eksiksiz tamamlandığından emin olmak ister ve en sonunda iddialar ile sonuçları değerlendirir (Kurland, 2000).

Eleştirel okuyucunun yukarıda anlatılan tutum ve davranışları aydın olarak nitelendirilen kişilerden beklenen tutum ve davranışlardır. Bu bağlamda eleştirel okumanın “kişiyi bağımlılıktan kurtarıp aydın bir kişiğe kavuşturduğu, aydınlığa ve aydınlanmaya giden yolun eleştirel okumadan geçtiği” düşünülmektedir (Özdemir, 2018, s.18-19).

İlgili alanyazına dayanarak, eleştirel okuma becerisinin derin anlamaya katkı sunduğu, buna bağlı olarak akademik başarıyı arttırdığı, bilginin doğruluğu, yanlışlığı, gerekliliği konusunda bireyde farkındalık oluşturduğu, bireyin eleştirme, yargılama, değerlendirme vb. üst düzey düşünme becerilerini kullanarak karar almasına katkı sunduğu söylenebilir. Bireylerin demokratik süreçlere, toplumsal olaylara daha etkin bir şekilde katılmalarına, daha fazla ilgi göstermelerine olanak tanıdığı düşünülebilir. Sonuç olarak; eleştirel okuma, bireylerin düşünsel kapasitelerini artırır, bilgiye erişimlerini kolaylaştırır ve daha bilinçli, düşünceli ve toplumsal olarak katılımcı bireyler olmalarına katkıda bulunur. Bu nedenle toplum için son derece önemli görülen eleştirel okumaya eğitim öğretim faaliyetlerinde yer verilmektedir.

Uluslararası alanyazında 1950'ler ve 1960'larda (Cervetti vd., 2001), Türkiye'de ise 2005-2006 öğretim yılında eleştirel okumanın önem kazandığı görülmüştür (Çam Aktaş, 2016). Söz konusu tarihlerden itibaren gerek ulusal gerekse uluslararası pek çok araştırma yapılmıştır. Uluslararası alanyazında, eleştirel okuma öğretiminin ikinci dil öğretiminde kullanıldığı (Macknish, 2011), bilişsel öğrenmelere olumlu etkisi olduğu (Tsai vd., 2013), eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya ve eleştirel düşünmeye katkı sunduğu (Arifin, 2020; Hidayati vd., 2020; Khamkhong, 2018) ve öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta seviyede olduğunu (Anuar ve Sidhu, 2017) gösteren araştırmalara ulaşılmıştır.

Türkiye'de eleştirel okumaya ilişkin yapılan çalışmalar incelediğinde, ilk araştırmanın 2006'da yapıldığı, 2011'den itibaren bu alandaki araştırma sayısında artış yaşandığını görülmüştür (Çam Aktaş, 2016). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Demir ve Kan., 2017), eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği (Aydın vd., 2020; Işık Aydın, 2017; Türkben ve Karaman, 2022), eleştirel okumanın okuma alışkanlığına olumlu katkı sunduğu (Gündüz, 2015), eleştirel okuma becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Akar vd., 2016) ve eleştirel okumanın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği (Türkben ve Karaman, 2022) yönünde araştırma bulguları mevcuttur.

Eleştirel okuma becerisinin ilkökul düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilceği (Wolf vd., 1967) düşünülünce, ilkökul düzeyinde eleştirel okumanın etkilerini araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olması (Aydın, 2020) önemli ve dikkat çekici bulunmuştur. Türkiye’de ilgili alanyazında bulunan mevcut ölçme araçları incelendiğinde farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilere yönelik ölçme araçlarının olduğu ancak ilkökul düzeyinde performansı ölçmeye yarayan bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür.

Ünal (2006) tarafından geliştirilen eleştirel okuma ölçeği, ilkökul veya ortaokul düzeyinde bulunan katılımcılarla yürütülen araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Bu ölçek, tek boyutlu, Likert tipinde ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bir katılımcının eleştirel okuma ölçeğinden aldığı puan, her bir maddeden aldığı puanların toplamına eşittir. Bu bağlamda ölçekten en az 22, en çok 110 puan alınabilir. Tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilere yönelik geliştirilen bir diğer ölçme aracı, Özonat’ın (2018) “Çoklu Ortamlara Dayalı Eleştirel Okuma Testi”dir. Test, görsel, işitsel veya metinsel materyalleri içeren maddelerden oluşmaktadır. Testteki maddelerin yanıtlanmasında görsel maddeler için video izlenir veya görseller incelenir; metinsel maddeler için, yazılı metinler okunur. Daha sonra her iki tür madde için değerlendirme yapılır ve çıkarımlarda bulunulur. Testin KR 20 güvenilirliği .68, ortalama güçlüğü .48 olarak hesaplanmıştır.

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği", Likert tipi, beşli derecelendirme ölçeğidir ve 33 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %53.857’sini açıklayan beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .937 olarak belirlenmiştir. Ölçek yetişkin bireylere yöneliktir.

Yetişkinlere yönelik bir diğer ölçme aracı Karabay (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Başarı Testi”dir. 32 maddeden oluşan testin maddelerinin güçlük indeksleri .36 ile .89 arasında ve ayrıcalık indisleri .23 ile .51 arasında değişmektedir. Testin KR 20 güvenilirliği .81, ortalama güçlüğü ise .64 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu testte Ellinger, Wolf, Huck ve King (1967) tarafından geliştirilen test kuramsal çerçeve kabul edilmiştir.

Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen test 1-6. sınıf öğrencileri için tasarlanmıştır. Test geliştirilmeden önce, eleştirel okuma becerilerini belirlemek için bir davranış listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan liste, 14 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Okuma uzmanları, eleştirel okuma becerilerini üç gruba ayırmışlardır. Üç yıllık bir çalışmanın ardından testin son şekli belirlenmiş ve üç form oluşturulmuştur. Bu formlar sınıf düzeylerine (1. sınıf / 2. ve 3. sınıf / 4., 5. ve 6. sınıf) göre farklılık göstermektedir. Test, güz ve bahar dönemlerinde toplamda 5667 öğrenciye uygulanmıştır. Test ve madde analizleri sonucunda elde edilen puanlarla KR 20 güvenilirliği .72 ile .86 arasında değişmektedir.

Ellinger vd. (1967), Karabay (2012) vb. eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yarayan, ilkökul düzeyindeki bireylere yönelik bir ölçme aracına ulaşılmamıştır. Bu bağlamda araştırmacının genel amacı, ilkökul 4. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere bir test geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

Geliştirilen testin geçerliğine ilişkin kanıtlar ne düzeydedir?

Geliştirilen testin güvenilirliği ne düzeydedir?

Geliştirilen testin madde güçlük ve ayırt ediciliği ne düzeydedir?

Yöntem

Model

Bu araştırma karma yöntem modelinde, keşfedici sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desene göre, araştırmacının ilk aşamasında, araştırmacı nitel verileri toplar ve bunları ayrıntılı bir şekilde analiz eder. İkinci aşamada, araştırmacı keşfettiği bu nitel sonuçlar temelinde nicel verileri toplar ve analiz eder. Bu desen genellikle, bir teoriyi sınama amacıyla veya nitel analiz sonuçlarına dayalı yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Katıtaş 2019). Bu bağlamda araştırmacının birinci aşaması temel nitel araştırma (Merriam, 2013, s. 22); ikinci aşaması ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nitel boyutta klinik mülakatlar yapılmıştır. Araştırmacının nicel boyutu ise tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, bir duruma/olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin veya özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır. Tarama araştırmaları, diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemle yürütülür (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmacının nicel boyutunda katılımcıları, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 12 okulda (7 ilkökul- 5 ortaokul) öğrenim gören 654 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçların, genel öğrenci popülasyon özelliklerini yansıtabilmesi için farklı sosyoekonomik düzeyden öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmanın Örneklem Grubu Demografik Özellikleri*

Demografik özellik	N	%
Cinsiyet		
Kız	342	52.3
Erkek	312	47.7
Sosyoekonomik düzey		
Alt	268	41
Orta	157	24
Üst	229	35
Sınıf Düzeyi		
Üçüncü sınıf	81	12.4
Dördüncü sınıf	441	67.4
Beşinci sınıf	132	20.2

Araştırmaya katılan 654 öğrencinin (342 kız-312 erkek), 81'i 3.sınıf (% 12.4); 441'i 4. sınıf (% 67.4) ve 132'si 5. sınıf (% 20.2) öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 35'i üst, %24'ü orta ve % 41'i alt sosyoekonomik düzeyden seçilmiştir.

Verilerin Toplanması**Nitel Verilen Toplanması**

Klinik mülakata başlamadan önce öğrencilerle etkileşimde bulunmuş ve araştırmanın amacına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Mülakat öncesinde öğrencilere Eleştirel Okuma Testi verilmiş ve bu testi çözmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ikamet ettiği evlerde veya evlerin bahçelerinde klinik mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerin onayı alındıktan sonra, mülakatlar veri kaybını önlemek amacıyla sesli kayıt altına alınmıştır.

Nicel Verilen Toplanması

Veri toplama sürecinde, salgın hastalık (COVID-19) koşullarının etkisi altında, öğrenciler haftada iki gün yüz yüze eğitim almaktadır. Bu nedenle kimi okul yöneticileri araştırmacının veri toplama faaliyetlerini uygun bulmamıştır. Araştırmacı, sınıf öğretmenleriyle iletişime geçerek araştırmaya destek olmalarını istemiştir. Sınıf öğretmenleri, ilk sınavlarını tamamladıktan sonra testi uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Eleştirel Okuma Testi, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında, aileler ve öğrencilerin onayı alınarak uygulanmıştır. Testlerin bir kısmı sınıf öğretmenlerinin gözetiminde, diğer bir kısmı ise araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır. Araştırmacının gözetimindeki sınıfların birinde, 2 öğrenci testi çözmek istemeyince bu öğrencilere test verilmemiştir.

Salgın hastalığın yarattığı koşullar, ortaokullardan veri toplamayı güçleştirmiştir. Öğretmenler yaşadıkları sıkıntıları dile getirmiş ve test uygulamalarını gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, belirli sınıflarda öğrencilere araştırmaya ilişkin açıklamalar yapılmış ve Eleştirel Okuma Testi verilmiştir. Ailelerinin gözetiminde testi çözmeyi kabul eden öğrencilerden, testi tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere verilen testler bir sonraki gün onlardan teslim alınmıştır. Veri toplama sürecinin son haftasında yüz yüze eğitime ara verildiği için araştırma kapsamında belirlenen bir okulun öğrencilerine ulaşamamıştır. Bir başka okulun öğrencilerine de testler verilmiş ancak teslim alınamamıştır. Bu okulun müdürü, bir süre sonra araştırmacıyla iletişime geçerek, yedi öğrencinin formu kendisine teslim ettiğini bildirmiştir. Söz konusu bu formlar okul müdüründen teslim alınmış ve analizlere dâhil edilmiştir.

Test Geliştirme Süreci

Özgün bir ölçeğin geliştirilmesi birçok aşamayı içermektedir (Erkuş, 2016; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu testin geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

- İhtiyaç belirleme,
- Alanyazın tarama,

- Madde havuzu oluşturma,
- Uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği),
- Teste ilk şeklini verme,
- Örneklem grubunu belirleme,
- Ön deneme uygulamalarını yapma (klinik mülakatlar),
- Klinik mülakat analizleri doğrultusunda uzman görüşleri alma,
- Pilot uygulama,
- Pilot uygulama ve istatistiksel analizler yapma,
- Uzman görüşü alma,
- Teste nihai şeklini verme,
- Yeni ve daha büyük bir örnekleme uygulama,
- Ölçeğin yapısal özelliklerini belirleme.

Eleştirel okuma testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve kullanılan ölçekler belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gerek ulusal gerekse uluslararası araştırmalarda geliştirilen ölçeklerin yürütülen araştırmalar kapsamında geliştirildiği belirlenmiştir (Karabay, 2012; Karadeniz, 2014; Köse, 2006; Okur, 2019; Özonat, 2018; Parson, 1985; Söylemez, 2015; Ünal, 2006; Wolf vd., 1968).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen eleştirel okuma testine ulaşılmıştır. Söz konusu test geliştirilmeden önce, eleştirel okuma becerisine ilişkin davranış listesi oluşturulmuş ve oluşturulan liste 14 uzmana sunulmuştur. Uzmanlar eleştirel okuma becerilerini; anlama ve mantık yürütme becerileri (öncüllerden sonuç çıkarma, metindeki mantık hatalarını ve ikna etme yollarını fark etme), genel doğruluğu belirleme becerileri (veri kaynaklarını karşılaştırma ve kaynakları değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yetkinliğini değerlendirme, metindeki çelişkili durumları belirleme) ve yazınsal (edebi) analiz becerileri (hikâye ve karakterlerin yapısını, temayı, ortamı değerlendirme) olmak üzere 3 gruba ayırmışlardır.

Ellinger vd. (1967) tarafından geliştirilen test ile bu test kuramsal çerçeve alınarak hazırlanan testler (Karabay, 2012; Parson, 1985) incelenmiştir. Eleştirel okuma becerilerini ölçmeye yönelik sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular bu araştırma kapsamında görüş alınan uzman kadro (üç profesör) ile paylaşılmış gerek ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk gerekse kapsam geçerliği açısından incelemeleri istenmiştir. Ayrıca sorular 4 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 edebiyat öğretmenine sunulmuş incelemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknikle karşılaştırılmış ve soruların Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksleri hesaplanmıştır. KGO istatistiksel olarak anlamlı olmayan 4 soru testten çıkarılmıştır. Testteki diğer kimi sorularda seçenekler ya düzeltilmiş ya da tamamen değiştirilmiştir. Sonuçta, eleştirel okuma becerisine yönelik bütün alt amaçları içeren toplam 39 soruluk taslak test hazırlanmıştır. Taslak testin son hâli uzman akademisyenler tarafından incelenmiş ve pilot uygulamalardan önce klinik mülakat yapılması uygun görülmüştür. Taslak testteki soruların ait olduğu beceriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Eleştirel Okuma Testi Sorularının Ait Olduğu Becerileri Gösteren Belirtke Tablosu

Kategoriler	Beceriler	Soru
Anlam ve mantık	Benzetmedeki yanlışlıkları fark etme	1, 2
	Genellemeler yapma	3,4
	Sonuç çıkarma, örtük mesajı fark etme	5, 6, 7, 8, 9, 10
	Kelimelerin kullanımı	11, 12, 13
Genel doğruluk	Farklı bakış açılarını fark etme	14, 15, 16, 17
	Kaynağın güvenilirliği, farklı kaynakları ayırt etme	18, 19, 20, 21
	Konu ile ilgili bilgileri seçme	22, 23, 24, 25
	Bilginin yeterliliğini belirleme	26, 27, 28

Tablo 2'nin devamı...

Kategoriler	Beceriler	Soru
Edebî analiz Yetkin	Kullanılan mecaz anlamları yorumlama	39
	Karakter, tema, olay örgüsünü değerlendirme	33, 34, 35, 37
	Yer ve zamanı belirleme	36, 38
	Yazarın amacını belirleme	29, 30, 32
	Metnin türünü belirleme	31

Klinik mülakat, bilgi yapılarının ve akıl yürütme süreçlerinin biçimini incelemek için Piaget (1975) tarafından tasarlanan bir tekniktir (Ginsburg, 1981). Klinik mülakat, bir sorunun/problemin çözülürken veya çözüldükten hemen sonra nasıl çözüldüğüne ilişkin araştırmacı ile görüşmeci arasında yapılan mülakattır (Koichu ve Harel, 2007).

Klinik mülakat süreci, araştırmacının açıklamalarıyla başlar, görüşmecinin sorunu/problemi çözmesi ile devam eder ve görüşmecinin düşünme sürecini derinlemesine anlamak için ona sorulan yeni sorularla sürdürülür (Hunting, 1997). Çünkü amaç, bireyin düşünme sürecini derinlemesine anlamaktır (Bowman vd., 2000). Bu bağlamda görüşmecinin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi için açık uçlu sorular kullanılır. Her bir görüşmeciye yanıtları doğrultusunda farklı sorular sorulabilir (Hunting, 1997). Bu araştırmaya dönük klinik mülakatlar, taslağı hazırlanan eleştirel okuma testinin çözümünde öğrencilerin nasıl bir yol izlediklerini, sorulardaki olası hataları, soruların çözümünde karşılaştıkları problemler ile soruların çözümünde öğrencilerin ilişkilendirme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Klinik mülakatlara katılacak dördüncü sınıf (7 kişi) ve beşinci sınıf (7 kişi) düzeyinde 14 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerle birebir görüşülmüş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından bu öğrencilere uygun oldukları bir zaman diliminde eleştirel okuma testi verilerek çözmeleri ve test çözüldükten sonra ise her bir soruyu nasıl çözdüklerini anlatmaları istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere, “Bana bu soruyu nasıl çözdüğünü anlatabilir misin?”, “Diğer seçenekleri neden eledin?”, “Bu seçeneğe nasıl karar verdin?” “Bu söylediklerin ne anlama geliyor?”, ve “Cevabının gerekçesi nedir?” gibi sorular yöneltilmiştir.

Testi çözen öğrencilerden ikisi, başlangıçta klinik mülakatı kabul etmelerine rağmen testi çözüldükten sonra klinik mülakattan vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Bir diğer öğrenci ise mülakat sırasında şehir dışına çıkma gerekçesiyle ailesi tarafından çağrılmış ve klinik mülakat tamamlanamamıştır. Söz konusu bu üç öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Ayrıca eleştirel okuma testi için ideal süreyi belirlemek amacıyla her öğrencinin testi ne kadar sürede çözdüğü not alınmıştır. Eleştirel okuma testinin en kısa 25 dakika, en uzun 60 dakikada çözüldüğü görülmüştür. Bu durumda 39 soruluk test için ideal süre (25+60):2 (Seçer, 2015; s. 70) biçiminde hesaplanarak 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan klinik mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile benzer verileri belirli kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek, anlaşılır bir biçimde düzenlemek ve yorumlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

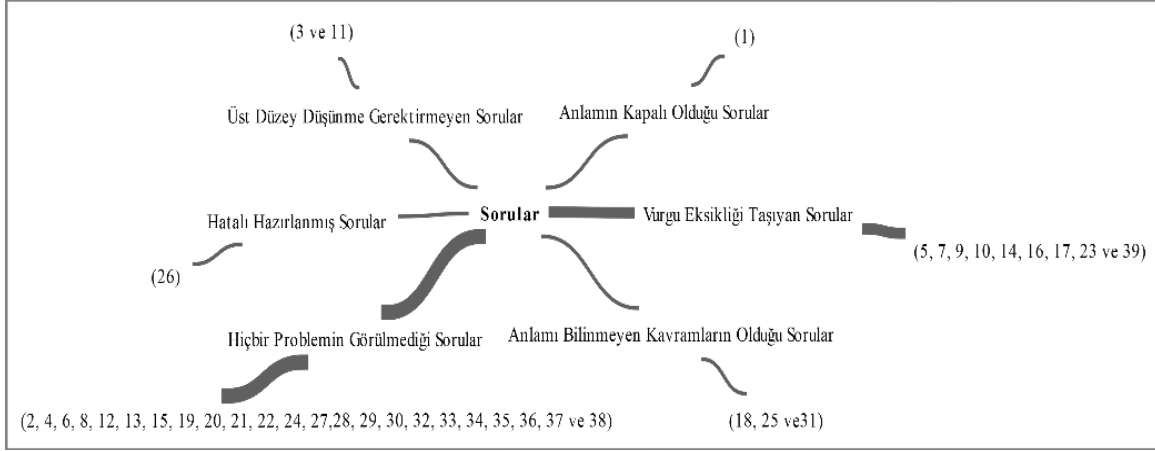
Klinik mülakatların kayıtları bilgisayarda Word Programı ile yazıya aktarılmıştır. Oluşturulan Word dosyası ile kayıtlar, sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmana verilmiş ve kayıtlar ile yazılı form arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra klinik mülakat verileri araştırmacı ve eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılıp görüş ayrılığı olan konular belirlenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ek olarak veri kaybını önlemek amacıyla veriler nitel analiz programı Maxqda'ya yüklenmiş ve söz konusu programdan yararlanılmıştır. Eleştirel okuma testine ilişkin nitel analiz programında oluşturulan Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde “Sorular” ana kategorisine ilişkin 6 alt kategori oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu alt kategorilerin; “anlamın kapalı olduğu sorular, üst düzey düşünme gerektirmeyen sorular, hiçbir problemin görülmediği sorular, hatalı hazırlanmış sorular, anlamı bilinmeyen kavramların olduğu sorular ve vurgu eksikliği taşıyan sorular” olduğu görülmektedir.

Eleştirel Okuma Testinde; anlamın açık olmadığı bir soru, soru kökünde ya da seçeneklerde anlamı bilinmeyen kavramların bulunduğu iki soru ve üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen bir soru testten çıkarılmıştır. Üç soru düzeltilmiş ve olumsuz soru köklerinin altı çizilerek sorular vurgulanmıştır. Son durumda taslak test, anlam ve mantık kategorisinde 11, genel doğruluk kategorisinde 11 ve yazınsal analiz kategorisinde 13 olmak üzere toplam 35 soru içermektedir.

Şekil 1

Eleştirel Okuma Testi, Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.



35 soruluk taslak testin pilot uygulamaları, Diyarbakır ilinde farklı sosyoekonomik düzeyde olan 4 merkez ilçeden, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 4 okuldan, 137 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 4. sınıf düzeyinde olup % 46.2'si (60) erkek ve % 53.8'i (77) kızdır. Örneklemin homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmıştır. Bunun için de testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalama puanları hesaplanmıştır. Ortalama puanlara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Eleştirel Okuma Testi İçin Örneklemin Dağılımı

Alt boyutlar	Ortalama	Basıklık ve çarpıklık	İstatistik	Std. Sapma
Anlam ve mantık	.6649			.02033
		Çarpıklık	-.524	.207
		Basıklık	-.558	.411
Genel doğruluk	.5203			.01921
		Çarpıklık	.126	.207
		Basıklık	-.607	.411
Edebî analiz	.5401			.02308
		Çarpıklık	.026	.207
		Basıklık	-1.088	.411

Tablo 3'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin tüm alt boyutlarda +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Eleştirel Okuma Testi için elde edilen puanların güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ön güvenilirlik katsayısı (KR-20) .88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Bu durumda ölçeğin ön güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. İlgili değerler Tablo 4'te verildiği gibidir.

Tablo 4*Eleştirel Okuma Testi Madde-Toplam Puan Korelasyonu*

Madde	Düzeltilmiş madde -toplam korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş madde -toplam korelasyonu
Anlam mantık benzerlik 1	.436	Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 19	.486
Anlam mantık genelleme 2	.425	Genel doğruluk ilgili bilgi 20	.322
Anlam mantık genelleme 3	.451	Genel doğruluk ilgili bilgi 21	.261
Anlam mantık sonuç 4	.376	Genel doğruluk ilgili bilgi 22	.389
Anlam mantık sonuç 5	.335	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 23	.090
Anlam mantık sonuç 6	.359	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 24	.405
Anlam mantık sonuç 7	.398	Genel doğruluk bilgi yeterliliği 25	.415
Anlam mantık sonuç 8	.511	Edebî analiz 26	.536
Anlam mantık sonuç 9	.536	Edebî analiz 27	.335
Anlam mantık kelime kullanımı 10	.310	Edebî analiz 28	.208
Anlam mantık kelime kullanımı 11	.452	Edebî analiz 29	.555
Genel doğruluk farklı bakış 12	.410	Edebî analiz 30	.520
Genel doğruluk farklı bakış 13	.591	Edebî analiz 31	.394
Genel doğruluk farklı bakış 14	.351	Edebî analiz 32	.462
Genel doğruluk farklı bakış 15	.245	Edebî analiz 33	.415
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 16	.322	Edebî analiz 34	.456
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 17	.453	Edebî analiz 35	.624
Genel doğruluk kaynak güvenilirliği 18	.340		

Tablo 4'te belirtilen sonuçlar, testte yer alan dört maddenin (15, 21, 23 ve 28. maddelerin) madde toplam korelasyon değerinin 0.30'un altında olduğunu göstermektedir. Bu durum, bu maddelerin ayırt edicilik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan, 31 madde için ise ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulamalar sırasında 2. sorunun seçeneklerinin birbirine çok yakın olması nedeniyle öğrenciler tarafından aynı biçimde algılandığı ve öğrencilerin bu sorunun iki yanıtı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sorunun seçenekleri uygulayıcılar tarafından açıklandıktan sonra soru, öğrenciler tarafından çözülmüştür. Seçeneklerdeki karışıklığın giderilememesi nedeniyle bu sorunun da testten çıkarılması uygun görülmüştür. Son durumda 30 sorudan oluşan testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Etik Beyan

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına başvurulmuş ve yapılan toplantı neticesinde 14/12/2020-87084 tarih ve karar numarasıyla etik kurul başvurusu kabul edilmiştir.

Bulgular

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada uzman görüşü alınarak, kapsam geçerliği Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknikle hesaplanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), “ N_G , maddeye gerekli diyen uzman sayısı ve N , maddeye ilişkin görüş belirten uzman sayısı” olmak üzere aşağıda verilen formül ile hesaplanmıştır.

$$KGO = [N_G / (N/2)] - 1$$

KGO değeri, 0 veya negatif olan bir maddenin kapsam geçerliliği yoktur (Lawshe, 1975; akt. Yeşilyurt ve Çapraz, s. 256). KGO'nun anlamlılık düzeyi uzman sayısına göre değişmektedir. Veneziano ve Hooper (1997) uzman sayısına göre bu değerleri hesaplayarak tablolaştırmıştır. Buna göre uzman sayısının 9 olduğu durumda $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde alacağı minimum değer .75'tir (akt. Yurdagül, 2005).

Yukarıda verilen formül kullanılarak taslak testteki her bir madde için KGO hesaplanmıştır. Anlam ve mantık kategorisinde KGO değeri -.111 olan 1 madde testten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin KGO değerleri, $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hesaplanan değerlerle karşılaştırılmıştır. Genel doğruluk kategorisinde 2, edebî analiz kategorisinde 1 soru KGO < .75 olduğu için bu maddeler (Yurdagül, 2005) testten çıkarılmıştır.

Yurdagül (2005) ölçülmek istenen özelliklerin birden fazla alt boyutta toplanması durumunda her boyut için Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değerinin hesaplanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda taslak testin üç boyutu için KGİ değeri; anlam ve mantık kategorisinde .810, genel doğruluk kategorisinde .841 ve edebî analiz kategorisinde .859 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerler Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hesaplanan değerlerle karşılaştırıldığında, (KGO > .75) ölçeğin kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Kapsam geçerlik analizleri sonucunda iki uzmanın, “klinik mülakat yapılmalı” önerisi doğrultusunda 39 maddelik taslak form için klinik mülakatlar yapılmış ve nihayetinde kapsam geçerliğine sahip bir ölçek elde edilmiştir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Testin 3 boyutunda oluşturulmuş soruların ortalama puanları hesaplanmıştır. Ortalama puanlara göre örneklemin durumu aşağıda Tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5

Eleştirel Okuma Testi İçin Örneklemin Dağılımı

Alt boyutlar	Ortalama	Basıklık ve çarpıklık	İstatistik	Std. Sapma
Anlam ve mantık	.7034			.00895
		Çarpıklık	-.642	.096
		Basıklık	-.489	.191
Genel doğruluk	.5858			.00993
		Çarpıklık	-.019	.096
		Basıklık	-1.052	.191
Edebî analiz	.5618			.01010
		Çarpıklık	-.191	.096
		Basıklık	-.654	.191

Tablo 5'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin tüm alt boyutlarda +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm ölçek için (30 madde) KR-20 güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçeğin güvenilir bir ölçek (KR > .70) olduğu söylenebilir.

Madde Güçlük ve Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Eleştirel Okuma Testi için madde analizi yapılmış, her bir sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, 24. sorunun ayırt edicilik indeksinin .08 olduğu görülmüş ve bu maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 29 sorunun ayırt ediciliğinin yüksek

olduğu görülmüştür. Testin ortalama gücü (p) ise .62 olarak hesaplanmıştır. 24. soru testten çıkarıldıktan sonra kalan 29 soruluk ölçeğin madde analizleri tekrar yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

29 Soruluk Testin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Ölçtüğü Eleştirel Okuma Becerisi	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	Benzerlikleri fark etme	0.79	0.51 Mükemmel
2	Genelleme yapma	0.73	0.36 İyi
3	Sonuç çıkarma	0.65	0.48 Mükemmel
4	Sonuç çıkarma	0.43	0.43 Mükemmel
5	Sonuç çıkarma	0.71	0.37 İyi
6	Sonuç çıkarma	0.78	0.42 Mükemmel
7	Sonuç çıkarma	0.82	0.43 Mükemmel
8	Sonuç çıkarma	0.80	0.48 Mükemmel
9	Kelimeyi anlamına uyum kullanma	0.78	0.57 Mükemmel
10	Kelimeyi anlamına uyum kullanma	0.55	0.40 İyi
11	Farklı bakış açısını fark etme	0.70	0.48 Mükemmel
12	Farklı bakış açısını fark etme	0.57	0.50 Mükemmel
13	Farklı bakış açısını fark etme	0.45	0.48 Mükemmel
14	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.52	0.48 Mükemmel
15	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.75	0.55 Mükemmel
16	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.46	0.46 Mükemmel
17	Kaynağın güvenilirliğini belirleme	0.62	0.48 Mükemmel
18	İlgili bilgiyi seçme	0.50	0.44 Mükemmel
19	İlgili bilgiyi seçme	0.74	0.38 İyi
20	Bilginin yeterliliğini belirleme	0.55	0.44 Mükemmel
21	Bilginin yeterliliğini belirleme	0.56	0.57 Mükemmel
22	Edebî analiz yapma	0.58	0.58 Mükemmel
23	Edebî analiz yapma	0.43	0.53 Mükemmel
25	Edebî analiz yapma	0.61	0.54 Mükemmel
26	Edebî analiz yapma	0.71	0.41 Mükemmel
27	Edebî analiz yapma	0.68	0.58 Mükemmel
28	Edebî analiz yapma	0.70	0.49 Mükemmel
29	Edebî analiz yapma	0.44	0.31 İyi
30	Edebî analiz yapma	0.64	0.52 Mükemmel

Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir. .20-.30 arasında kalan maddeler düzeltilmeli ve .20'den düşük maddeler ise testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2020, s. 183). Tablo 6'ya göre, testten madde ayırt edicilik indeksi düşük olan 24. soru çıkarıldıktan sonra kalan 29 sorunun ayırt

ediciliğinin mükemmel ya da iyi olduğu görülmüştür. 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .84, testin güçlüğü $p=.63$ olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Okuma Testi Puanlanma ve Yorumlama

Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde iken yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Bir katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Testten alınan puana göre eleştirel okuma düzeyini belirlemek için bazı adımlar izlenmiştir. Katılımcının alabileceği en yüksek puan 29, en düşük puan 0'dır. "Çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek" olmak üzere beş düzey belirlenmiştir. En yüksek puan ve en düşük puanın farkı alınarak sonuç 5'e (5 düzey belirlendiği için) bölünmüştür. Sonuç en düşük puana eklenerek "çok düşük" (en düşük düzey için puan aralığı belirlenmiştir (Bektaş vd., 2021). Bu bağlamda eleştirel okuma düzeyi için puan aralığı Tablo 7'de verildiği gibidir.

Tablo 7

Eleştirel Okuma Düzeyi İçin Puan Aralığı

Düzye	Puan aralığı
Çok düşük	0-5*
Düşük	6-11*
Orta	12-17*
Yüksek	18-23*
Çok yüksek	24-29*

*: Puan aralıklarının tam sayılarla ifade edilebilmesi için 29/5 işleminin sonucu 5 olarak alınmıştır

Tablo 7'de de görüldüğü gibi bir katılımcının eleştirel okuma testinden aldığı toplam puan yükseldikçe katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirleyen bir test geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken Ellinger vd. (1967) tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş eleştirel okuma testi referans alınmıştır. Söz konusu test, geliştirilmeden önce eleştirel okuma becerisine ilişkin davranış listesi oluşturulmuş ve 14 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Okuma uzmanları eleştirel okuma becerilerini aşağıda verildiği gibi sınıflandırılmıştır.

· *Anlama ve mantık yürütme becerileri* (öncüllerden sonuç çıkarma, metindeki mantık hatalarını ve ikna etme yollarını fark etme),

· *Genel doğruluğu belirleme becerileri* (veri kaynaklarını karşılaştırma ve kaynakları değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yetkinliğini değerlendirme, metindeki çelişkili durumları belirleme) ve

· *Yazımsal (edebî) analiz becerileri* (hikâye ve karakterlerin yapısını, temayı, ortamı değerlendirme).

Bu araştırmada geliştirilen test, yukarıda verilen eleştirel okuma becerilerini kapsamaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında aynı becerileri kapsayan eleştirel okuma testlerine ulaşılmıştır (Karabay, 2012; Parson, 1985).

Türkiye'de eleştirel okuma düzeyini belirlemeyi amaçlayan farklı ölçme araçları alt boyutları açısından incelendiğinde; Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen likert tipi "Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği"nin "sorgulama, çıkarımda bulunma, benzerlikleri ve farkları bulma, analiz ve değerlendirme" alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Okur (2019) ise geliştirdiği "Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi"nde eleştirel okuma becerisini, "anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme" boyutlarına ayırmıştır. Söz konusu iki çalışmada da eleştirel okuma becerisinin farklı alt boyutları üzerinde durulmuştur. Bu alt boyutlar da geliştirilen eleştirel okuma testinde bulunan eleştirel okuma becerileri ile benzerlik göstermektedir.

Taslak bir testin yapısal özelliklerini belirlemek için, testteki madde sayısının beş veya on katı (Kline, 1994) kadar bireye ulaşmak uygun görülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen testin yapısal özelliklerini belirlemek için 654 öğrenciye ulaşılmıştır. Eleştirel Okuma Testinin madde analizi yapılmış ve her bir sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Test, madde güçlüğü .43 ile .82 arasında değişen maddelerden oluşmaktadır. Testlerde madde güçlüklerinin .50 civarında olması beklenmekle birlikte kolay ve zor maddelere de yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda testte kolay, orta güçlükte ve zor sorulara yer verildiği söylenebilir.

Testteki maddelerin ayırt ediciliği ise .36 ile .58 arasında değişmektedir. Bir testteki maddelerin ayırt ediciliği $\geq .40$ ise madde çok iyi, .30 ile .39 arasında ise madde iyidir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda testteki maddelerin çok iyi ve iyi olduğu söylenebilir.

Karabay'ın (2012) lisans düzeyi için geliştirdiği testte, madde güçlüğü .36 ile .89; ayırt ediciliği ise .23 ile .51 arasında değişen 32 madde bulunmaktadır. Gerek bu araştırma gerekse Karabay'ın (2012) araştırması güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri bakımından birbirine yakın değerler taşımaktadır.

29 soruluk Eleştirel Okuma Testinin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .84, testin güçlüğü $p=.63$ olarak hesaplanmıştır. Karabay'ın (2012) 32 soruluk "Eleştirel Okuma Başarı Testi"nin güvenilirlik katsayısı (KR-20) .81, testin güçlüğü $p=.64$ olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu değerler de birbirine çok yakın olmakla birlikte, testlerin araştırmalarda kullanılabilirlikte olduğunu göstermektedir.

Yukarıda verilen ölçekler dışında, Ünal (2006) tarafından geliştirilen Likert tipi ölçeğin Türkiye'de eleştirel okuma alanında yapılan pek çok araştırmada kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu ölçeğin eleştirel okumaya ilişkin performansı ölçemediği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında ilkökul düzeyinde, performansa dayalı bir test geliştirilmiştir.

Çoktan seçmeli soru tarzı ile oluşturulan 29 soruluk Eleştirel Okuma Testinde doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerinde iken yanlış yanıtlanan ve boş bırakılan her soru 0 puan değerindedir. Katılımcının testten alacağı puan, doğru sayısının 1 ile çarpımına eşittir. Katılımcının alabileceği en yüksek puan 29, en düşük puan 0'dır. Bir katılımcının eleştirel okuma düzeyi, toplam puanına göre "çok düşük, düşük, orta, yüksek" veya "çok yüksek" düzeylerinden biridir. Düzey aralıklarını belirlemek için kullanılan yöntem, Bektaş, Çelik ve Varinlioğlu'nun (2021) araştırmalarında kullandıkları yöntemdir. Alanyazında bu yöntemin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Aydın vd., 2020; Kan, 2009). Sonuç olarak, testten alınan puan yükseldikçe, katılımcının eleştirel okuma düzeyi de yükselmektedir. 29 maddelik testin nihai hâli Ek-1'de verilmiştir. Ölçeğin bundan sonra yapılacak araştırmalarda kullanılması geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Anuar, N., ve Sidhu, G. K. (2017). Critical reading skills: A survey of postgraduate students' perspective of critical reading. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 25, 163-172.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, (10), 1-11.
- Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705515>
- Aydın, E., Erol, S., ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, (10), 141-150. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.43374>
- Aydın, B., Çulha, Ş., ve Yeşilgöz Şengün G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 860-874. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.656316>
- Bektaş, O., Çelik, P., ve Varinlioğlu, S. (2021). Fizik sınavına ve öğrenimine yönelik endişe düzeyinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 469-496. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.786356>
- Bowman, B., Donovan, M., ve Burns, S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447963.pdf>
- Büyüköztürk, (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 80-90.
- Clement, J. (2000). *Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability*. In Lesh, R. and Kelly, A., Handbook of research methodologies for science and mathematics education Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363869.pdf>.
- Demir, R., ve Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.324205>
- Ellinger, B.D., Wolf, W., Huck, C. ve King, M. (1967). *Development and refinement of a test of critical reading ability of elementary school children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018335.pdf>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/>

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*, Pegem Akademi.
- Ginsburg, H. (1981). The clinical interview in psychological research on mathematical thinking: Aims, rationales, techniques. *For The Learning of Mathematics*, 1(3), 4-11.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Hidayati, M., Inderawati, R., ve Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills, and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3780>
- Hunting, R. P. (1997). Clinical interview methods in mathematics education research and practice. *The journal of mathematical behavior*, 16(2), 145-165.
- Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kan, A. (2009). Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler. H. Atılğan (ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss.397-456). Anı.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43622>
- Katıtaş, S. (2022). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 5(49), 6250-6260. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1858>
- Khamkhong, S. (2018). Developing English L2 critical reading and thinking skills through the pisa reading literacy assessment framework: a case study of thai EFL learners. 3L: *Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 83 – 94. <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-07>.
- Koichu, B. ve Harel, G. (2007). Triadic interaction in clinical task-based interviews with mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 65(3), 349-365. <https://mathweb.ucsd.edu/~harel/Koichu%20Harel%202007%20triadic%20interactions.pdf>.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 3-5.
- Köse, N. (2006). Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of ELT students [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kurland, D. J. (2000). *Critical reading v. critical thinking*, http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2(4), 444-472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>
- Martina, F., Rizal, S., ve Handayani, F. A. (2021). The effect of critical reading strategy on students' reading ability in comprehending expository text. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 2(2), 170-179.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, çev.) Nobel.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özdemir E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi.
- Özonat, Z. (2018). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Parson, J. M. (1985). *The effect of metacognitive strategy training on critical reading ability*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Paul, R. ve Elder, L. (2003). *How to read a paragraph*. CA: *The Foundation of Critical Thinking*. <https://www.clevhills.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=176&dataid=460&FileName=the%20art%20of%20close%20reading.pdf>.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Anı.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*, Nobel.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Tsai, P. Y., Chen, S., Chang, H. P., ve Chang, W. H. (2013). Effects of Prompting Critical Reading of Science News on Seventh Graders' Cognitive Achievement. *International 138 Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 85-107.

Türkben, T., ve Karaman, Z. A. (2022). Yazınsal nitelikli metinlere dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 80-91. <https://doi.org/10.47479/ihead.1162814>.

URL 1: <https://www.csuohio.edu/writing-center/critical-reading-what-critical-reading-and-why-do-i-need-to-it>,

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

Wolf, W., Huck, S. C. ve King, M. L. (1967). Critical reading ability of elementary school children, Final Report, The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ.

Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>

Yurduğül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Sözlü bildiri] XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Türkiye.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 14/12/2020-tarih 87084 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 14/12/2020-

Etik Kurul Karar Sayısı: 87084

Ek-1

Eleştirel Okuma Testi

1. “Ali, karnı çok acıktığı için

Yukarıda verilen cümle, aşağıdakilerden hangisi ile tamamlanırsa, cümlenin anlamında bir yanlışlık olur?

- a. sebze yemeğini beğenmedi.
- b. bir şeyler yemek istedi.
- c. yemek saatini sordu.
- d. çantasındaki keki yedi.

2. Gül “Sınıfımızdaki kız öğrenciler iyi voleybol oynar.” dedi. Sınıfımızdaki tüm erkek öğrenciler de bu konuda Gül’e katılıyor. Gül, okulun kız voleybol takımının sadece bizim sınıftaki kızlardan oluşması gerektiğini düşünüyor.

Gül, bu düşüncesinde haklı mıdır? Neden?

- a. Haklıdır, çünkü en iyi oyuncular bizim sınıfta toplanmış.
- b. Haksızdır, çünkü iyi voleybol oynayan başka kız öğrenciler de olabilir.
- c. Haklıdır, çünkü bizim sınıf tüm spor dallarında çok iyidir.
- d. Haksızdır, çünkü sınıfımızdaki erkek öğrenciler de çok iyi voleybol oynar.

3. Öğretmenimiz “Hasta olduğunuz zaman evinizde dinlenerek okula gelmeyebilirsiniz.” dedi.
Ali bugün okula gelmedi.

Yukarıda verilen iki cümle de doğru ise, bu bilgilerden başka hangi bilgiyi edinebiliriz?

- a. Okuldaki herkes çok sağlıklıdır.
- b. Okula gelmeyen herkes hastadır.
- c. Sadece hasta olanlar okula gelmez.
- d. Ali’nin hasta olma ihtimali var.

4. Âlice: Hangi yoldan gitmeliyim?

Tavşan: Nereye gideceğini bilmiyorsan hangi yoldan gittiğinin hiçbir önemi yok.

Âlice Harikalar Diyarında adlı, kitaptan alınan yukarıdaki alıntı bize neyi anlatmaktadır?

- a. Kararlı olmamız gerektiğini
- b. Hedef belirlemenin önemini
- c. Danışmanın önemini
- d. İnsanın her şeyi yapabileceğini

Rüzgâr ile Güneş

Rüzgâr ile güneş “Hangimiz daha güçlü?” diye tartışmaya başlamışlar. Sonunda aralarında bir yarışma düzenlemeyi kararlaştırmışlar.

“Şu aşağıda yürüyen yolcunun paltosunu kim daha önce çıkartabilirse o daha güçlüdür.” demişler.

Rüzgâr olanca gücüyle esmeye başlamış. Buz gibi soluğunu üfledikçe üflemiş ama o estikçe yolcu paltosuna daha sıkı sarılıyormuş.

Sonra güneş çıkmış ortaya. Bütün bulutları dağıtmış, ortalığı ısıtmış. Yolcu, hava ısınınca terlemiş. Paltosunu çıkardığı gibi yere atmış.

Çeviren: Ülkü Tamer/Ezop Masalları

5. Yukarıdaki **metne göre** yarışmayı kim kazanmış?

- a. Güneş
- b. Rüzgâr
- c. Yolcu
- d. Hiçbiri

6. Güneş ile Rüzgâr adlı metinde bize anlatılmak istenen nedir?

- a. Güçlü olmak için sert davranmalıyız.
- b. Yumuşak davranarak da güçlü olabiliriz.
- c. Sert davranışlarda bulunanlar kazanır.
- d. Yumuşak davranışlarda bulunanlar kaybeder.

7. Sağlığını düşünen herkes abur cubur yemekten kaçınır.

Ali sağlığına çok önem veriyor.

Yukarıda verilen cümleler **doğru** ise bunlardan hangi sonuç çıkarılabilir?

- a. Ali'nin tüm tanıdıkları sağlığına önem verir.
- b. Ali dışında kimse sağlığına önem vermez.
- c. Ali abur cubur tüketmemeye dikkat eder.
- d. Ali abur cubur tüketmeyi çok sever.

8. Matematikte oldukça başarılı olan Aslı, matematiğin çok zevkli bir ders olduğunu söylüyor.

Bu cümleyi açıklamanın **en doğru yolu** nedir?

- a. Aslı, matematik konusunda kesin destek almıştır.
- b. Aslı, diğer derslerin tümünde de oldukça başarılıdır.
- c. Aslı, arkadaşlarından daha zeki bir çocuktur.
- d. Aslı'nın başarılı olduğu dersi zevkli bulması doğaldır.

9. Okuldan eve gelen Aslı, yıkanmış sebzeleri masada görünce dayanamayıp taze bir yeşilbiberi ağzına atıverdi. Biberi ısırığı gibi “Aaaa!” diye bağırdı. Çünkü biber çok acıydı.

Acı kelimesinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- a. Acı acı konuşunca çok üzüldüm.
- b. Bana veda ederken acı konuştu.
- c. Akşam yediğimiz yemek acıydı.
- d. Yavru kedinin canı acımış olmalı.

10. ve 11. soruları aşağıda verilen metne göre yanıtlayınız.

Hoca'nın komşusu bir gün ondan çamaşır ipi ister. Hoca mırın kırın eder. Komşusu anlayamaz Hoca'yı. İpe çok ihtiyacı olduğunu söyler. Hoca en sonunda bir bahane bulur ve “Benim hanım ipe un sermiş.” der. Komşusu çok şaşırır ve Hoca'ya inanmaz.

10. Yukarıda verilen metinde geçen “mırın kırın etmek” deyimi ile anlatılmak istenen nedir?

- a. İsteğe dürüstçe cevap vermek
- b. İsteği reddetmek için susmak
- c. İsteğe cevap vermek için beklemek
- d. İsteği çeşitli bahanelerle reddetmek

11. Yukarıda verilen metne göre, Hoca'nın komşusuna “Benim hanım ipe un sermiş.” demesinin nedeni nedir?

- a. İpi vermek istememesi
- b. Evinde ipi olmaması
- c. İpe un sermiş olması
- d. İpin evdeki yerini bilmemesi

12. Can ile Canan evde televizyonda çocuk işçilere yönelik bir haber izlediler. Haberde çocukların çalıştıkları için okula devam edemedikleri söyleniyordu. Can “Televizyonda izlediğimiz bu habere inanmıyorum. Çünkü benim tanıdığım her anne baba çocuğunu okula gönderiyor. Tüm anne babalar aynı şeyi yapar.”dedi.

Canan, Can'a nasıl bir cevap verebilir?

- a. Haklısın, anne babalar çocuklarını çok sever.
- b. Yanılıyorsun, haber TV'de verildiğine göre doğrudur.
- c. Haklısın, eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmış.
- d. Yanılıyorsun, tanıdığın aileler diğer ailelerle aynı olmayabilir.

13. Sınıfımıza yeni gelen arkadaşımız Aslı, herkeste kusurlar görüyor. Tüm arkadaşlarımızı eleştiriyor. Sanki Aslı, dört dörtlük de hiç hata yapmıyor! Hiç kimse mükemmel değildir. Hepimizin kusurları vardır. Başkalarındaki olumsuzlukları görmeden önce kusurlarımız olduğu gerçeğini unutmamalıyız.

Aşağıdakilerden hangisi, yukarıda verilen metinden çıkarılamaz?

- a. Bazı insanlar, herkesi eleştirir.
- b. Herkesin kusuru vardır.
- c. Bazı insanlar kusursuzdur.
- d. Eleştiri yaparken dikkatli olmalıyız.

14. Televizyonda izlediği dizi Mert'in Osmanlı Devleti'ne olan ilgisini arttırmıştır. Mert, saraya ve saraydaki yaşama ilişkin en güvenilir bilgilere nasıl ulaşabilir?

- a. Haftalık televizyon dergilerinden
- b. Dizide oynayan oyuncularından
- c. Müzeye dönüştürülen saraylardan
- d. İnternetteki herhangi bir sayfadan

15. Matematik sınavına uğurlu kalemi ile giren Merve, sınavdan yüksek not aldı. Merve, yıl boyunca yapılan tüm sınavlara aynı kalemle girdi ve hepsinden çok yüksek notlar aldı. Merve uğurlu kalemini kaybedince bir daha yüksek not alamayacağını düşündü.

Merve doğru düşünüyor mu?

- a. Hayır, çünkü Merve'nin başka bir uğurlu eşyası olabilir.
- b. Evet, çünkü Merve uğurlu kalemi sayesinde iyi notlar aldı.
- c. Evet, çünkü Merve'nin başka bir uğurlu eşyası yoktur.
- d. Hayır, çünkü Merve başarısını kaleme borçlu değildir.

16. ve 17. soruları aşağıda verilen iki hikâyeye göre yanıtlayınız.

İlk Hikâye

Baharın gelmesiyle bahçemizdeki çiçekler açmaya başladı. Rengârenk çiçeklerin güzelliği kelimelerle anlatılamaz. Güllerim mis gibi kokar. Begonyam beni çiçeksiz bırakmaz... Her biri ayrı özellikte ama hepsi muhteşem güzellikte...

İkinci Hikâye

Öğrencilerim çiçekler gibidir. Sınıfım da eşsiz bir bahçe. Her öğrencim diğerinden farklıdır ve farklı düşünür. Bir sorunumuz mu var? Yazarız, çizeriz, üzerinde konuşuruz. Biz tüm görüşleri değerlendirir ve doğru çözümü birlikte buluruz.

16. Bu iki hikâye birbirine hangi yönleriyle benzer?

- a. İkisinde de renklerin güzel olduğu anlatılıyor.
- b. İkisinde de çiçeklerin güzel olduğu anlatılıyor.
- c. İkisinde de öğrenciler ve çiçekler anlatılıyor.
- d. İkisinde de farklılıkların güzel olduğu anlatılıyor.

17. Bu iki hikâye birbirinden hangi yönleriyle farklıdır?

- a. Birinde çiçekler, diğerinde çocuklar anlatılıyor.
- b. Birinde bahçe, diğerinde renkler anlatılıyor.
- c. Birinde renkler, diğerinde öğretmen anlatılıyor.
- d. Birinde bahar, diğerinde bahçe anlatılıyor.

Çiftliğin birinde diğer tavuklardan farklı bir tavuk yaşarmış. Bu tavuğun yumurtaları altındanmış. Tavuğun sahibi bu yumurtaları pazarda satarmış. Adam günden güne zenginleşmiş. Zenginleştikçe para kazanma isteği artıyormuş. Bir gün daha çok para kazanmak için tavuğu kesmeye karar vermiş. Düşündüğünü yapmış ancak tavuğun karnında beklediği gibi altın yumurtalar yokmuş.

18. Bu metinde geçen adamın kişiliği için ne söylenemez?

- a. Açgözlü
- b. Çalışkan
- c. Hırslı
- d. Doyumsuz



19. Yukarıdaki görselin yer aldığı metnin konusu ne olabilir?

- a. Küresel ısınma
- b. Hayvanların korunması
- c. Mevsim değişikliği
- d. Hayvan sevgisi

20. Bahar, yıl boyunca beş deneme sınavına girdi. En iyi sonucu gördüğü 4. sınavda okul birincisi oldu.

Buna göre Bahar'la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- a. Bahar'ın en az bir sınavı çok iyi geçti.
- b. Bahar, diğer dört sınavda başarısız oldu.
- c. Bahar, sınavların sadece ikisinde başarılı oldu.
- d. Bahar'ın en kötü sınavı ilkiydi.

21. Yiğit, okul çıkışı çok heyecanlıydı. Eve gidince annesi ile kek yapacaktı. O gün onların birlikte pasta yapma günüydü. Ancak beklediği olmadı. Yiğit annesiyle kek yapamadığı için çok üzüldü. Annesi bir sonraki gün yapacaklarına söz verdi.

Yukarıdaki metne göre, Yiğit'in annesi ile kek yapamamasının nedeni nedir?

- a. Kek malzemeleri olmadığı için
- b. Annesi eve zamanında gitmediği için
- c. Metinden bunu anlayamayız.
- d. Annesi hasta olduğu için

22. Ünlü bir kemancıyı konser çıkışında gören hayranı koşarak yanına gider ve "Sizin kadar güzel çalabilmek için bütün hayatımı verirdim."der. Kemancı "Ben verdim."der ve ekler "Yaşam bir maceradır, hazır bir reçete değildir."

Bu parçanın yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Çalışmanın önemini vurgulamak.
- b. Kemancının yaşamını vurgulamak.
- c. Ünlü bir kemancıyı tanıtmak.
- d. Görüş almanın önemini belirtmek.

23. Kedinin biri, bir gün mahalle kasabının önünde dolaptaki etlere saatlerce baktı. Onlardan yemek istiyordu ancak etlere ulaşması mümkün değildi. Kasap Ali de kediyi fark etmemişti. Kediyi görse ona bir parça et verirdi. Ne kediyi görüp et veren oldu ne de kedi etlere ulaşabildi. En sonunda kedi “Aman, zaten Ali'nin etleri hep bayat olur!” dedi ve gitti.

Yukarıda verilen metnin ana fikri nedir?

- a. Kediler kasaplardaki etlere ulaşamaz.
- b. Kasaplar kedilere et vermez.
- c. Yardımlaşmak güzeldir.
- d. Ulaşılamayan şeyler kötülenir.

Testin kalan sorularını aşağıdaki metne göre yanıtlayınız.

SONBAHAR

Bugün hava güzeldi. Ilık bir sonbahar günü...

Okuldan çıkınca eve değil, parka doğru yürüdüm. Aklım ilk dersten beri parktaydı. İlk derste Buket kulağıma bir şeyler fısıldamış, aklımı başımdan almıştı.

“Aslı, parka sonbahar gelmiş!”

Önce inanmak gelmedi içimden. Sonbahar bizim mahalleye gelmez sanıyordum. Çünkü sonbahar sararan yapraklar, solan çiçekler demektir. Mahallemizde tek bir ağaç olmadığına göre sonbahar da bizim mahalleye uğramaz, diyordum.

Parkın kapısından girdiğimde büyülendim sanki. Nefesimi tuttum, o olağanüstü güzelliği doya doya seyrettim. Sihirli bir değnek ağaçların yapraklarının yeşilini sarıya, bordoya, kırmızıya çevirmişti.

Çantamı yere koydum. Önümdeki yaşlı çınara sevgiyle sarıldım.

“İşte!” diye bağırdım. “Bu gerçek bir sonbahar!”

Sevim AK

Babamın Gözleri Kedi Gözleri

24. Aslı, neden sonbaharın yaşadığı mahalleye gelmeyeceğini düşünüyordu?

- a. Mahalledeki ağaçların hepsi kuruduğu için
- b. Mahalle çok güneş aldığı için
- c. Mahallede ağaç olmadığı için
- d. Mahallede çok fazla yeşil ağaç olduğu için

25. Metnin ana karakteri kimdir?

- a. Aslı
- b. Buket
- c. Yaşlı çınar
- d. Parkın bekçisi

26. Metinde anlatılan olay nedir?

- a. Bir çocuğun yaşadığı mahalleye ağaç dikmesi
- b. Bir çocuğun parkta arkadaşlarıyla oynaması
- c. Bir çocuğun sonbaharı tanıması ve sevmesi
- d. Bir çocuğun okuldan kaçıp parka gitmesi

27. Olay nerede gerçekleşmiştir?

- a. Okulda
- b. Parkta
- c. Evde
- d. Sokakta

28. Aslı, parkın kapısından girince neden büyülediğini hissediyor?

- a. Ağaçlardaki yaprakların rengini çok beğendiği için
- b. Ağaçlar Aslı ile konuşmaya başladığı için
- c. Ağaçların hepsi kırmızı renge boyandığı için
- d. Ağaçların sarı yaprakları yerleri örttüğü için

29. Metinde anlatılan olaylar ne zaman gerçekleşmiş?

- a. Soğuk bir sonbahar günü
- b. Sıcak bir sonbahar sabahı
- c. Ilık bir sonbahar günü
- d. Serin bir sonbahar akşamı

Assessing Language and Speech Skills of Children Delayed in Learning to Read and Classroom Teachers' Opinions: A Mixed Method Study

Dilber Kaçar Kütükü

Biruni University

dkacarkutukcu@biruni.edu.tr

ORCID: 0000 0002 0418 4594

Duygu Pamuk

Tek Çözüm Special Education and Rehabilitation Center

duygupamukx@gmail.com

ORCID: 0009 0006 4443 1066

Barbaros Cenikli

Tek Çözüm Special Education and Rehabilitation Center

ceniklibarbaros48@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9087-4365

ABSTRACT

This study aims to assess the speech and language abilities of first-grade students who are struggling with reading compared to their peers, as well as gather insights from their classroom teachers. The study employed a concurrent equal-status mixed method approach, involving the collection of both qualitative and quantitative data simultaneously. The study included 30 first-grade students (26 boys and 4 girls) and 13 teachers. The Turkish School Age Language Development Test (TODIL) collected quantitative data, while a semi-structured teacher interview form collected qualitative data. The mean, standard deviation, maximum, minimum, and percentage values of categorical variables were used to analyze quantitative data. An independent sample t-test was used to compare groups, and the Shapiro-Wilks test was used to analyze quantitative data normality. The qualitative data were analyzed using content analysis. Two-thirds of students had below-average oral language skills. Reading delays are often linked to attention deficits, language and speech impairments, and disinterest, so teachers recommend individualized support. In the group where teachers linked reading delay to speech and language difficulties, oral language scores were significantly lower. Teachers frequently referred students to speech and language therapists (SLP), psychologists, psychiatrists, and school counseling services. For 16 students in the study, teachers said late reading would affect their academic skills negatively. The study's findings highlight the significance of collaboration between SLPs and classroom teachers for children with delayed reading abilities.

Keywords: Literacy, oral communication abilities, teachers' perspectives.

Reading is a complex cognitive activity that involves the integration of visual and auditory perception, the acquisition of language, the ability to recognize and identify words, and the skill of comprehending written text (Owens, 2021). Phonological skills are essential for decoding during the reading process, while other language areas contribute to reading comprehension (Assinck & Sandra, 2003; Carlisle 2003; Nation & Norbury, 2005). Language development and reading skills are closely interconnected. The reading process relies on various skills, including phonological awareness, morphology, syntax, vocabulary, and oral language comprehension/listening comprehension skills (Güldenöglü et al., 2019).

Five to fifteen percent of students struggle with reading acquisition (Joshi et al., 2002). Numerous factors have been linked to this difficulty, including deficits in early literacy skills (Vellutino et al., 2004), disruptions in the synchronization of processing visual or auditory stimuli (Stein, 2001), and impairments in cognitive processes such as phonological awareness and rapid automatic naming (Ramus, 2003). There are three types of learning disabilities specific to literacy that have been identified: visuospatial impairment, which affects the discrimination of letters; language-based impairment, which negatively affects the integration of speech

Received : September 30, 2023
Revised : May 18, 2024
Accepted : May 19, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 72-89
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 72-89
<https://doi.org/10.35233/oyea.1369087>

sounds and motor coordination; and motor-based impairment. According to reports, language-based disorders are the most prevalent (Owens, 2021).

According to research, children who struggle with articulation as well as receptive and expressive language disorders may have trouble reading (DeThorne et al., 2007). Children with weak phonological abilities have trouble decoding, which makes them struggle with reading, but they also have comparatively better oral language comprehension abilities (Owens, 2021). Additionally, research indicates that children with reading difficulties perform worse than their typically developing peers in word reading, phonological awareness, rapid naming, and working memory (Demirtaş & Ergül, 2020). It has been reported that children with both language and speech impairments are more at risk for early literacy skills than their counterparts with speech impairments only or with typical speech-language development (Erim & Kılıç, 2022). According to Kargin et al. (2015), students who struggle with reading were limited in their ability to comprehend sentences because they lacked word processing and syntactic knowledge and skills.

Because of the strong links between language skills and literacy skills, a child with language impairment may have reading problems, while a child with reading difficulties may also have language skills deficits. Language problems in some children may not be identified at first (Turan & Yükselen, 2004). Research indicates that there is a link between children's early literacy skills, language skills, and the development of language disorders (DeThorne et al., 2007). According to Wiig et al. (2000), 60% of children with language disorders struggle with academic skills such as reading and writing, and roughly 55% of children with reading difficulties have developmental language disorder (DLD) (McArthur et al., 2000). DLD is a neurodevelopmental disorder to understand and produce language in early childhood. Although society, families, and experts are less aware of this disorder's 7.58% prevalence, its impact is widespread (Norbury et al., 2016). Children with DLD face a variety of challenges that extend beyond language. These children struggle with academic skills such as reading, writing, basic arithmetic, and basic operations. DLD has a negative impact on peer relationships as well as emotional and social development. ADHD is frequently associated with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD).

The structure of neurodevelopmental disorders, including learning disabilities and DLD, is heterogeneous (Bishop et al., 2017). In order to evaluate and interpret an individual's communication proficiency, it is necessary to synthesize diverse data gathered throughout the assessment procedure (Topbaş et al., 2014). During the assessment process, it is recommended that, apart from conducting a standardized language test, information regarding the child's condition be gathered from diverse sources and interviews be conducted with the child's family and teachers. By integrating the information gathered from the family and teachers with the test results, an optimal decision regarding the child can be reached.

During the initial year of primary school, children acquire the ability to read and establish a foundation for the academic proficiencies that they will develop in subsequent years. There are students in each class who acquire reading skills prior to their peers, as well as those who finish this process last. For instance, a study revealed that students who participated in kindergarten exhibited greater preparedness in cognitive, affective, and psychomotor domains in comparison to their counterparts who did not attend (Bozgun & Ulucinar Sağır, 2018). A separate study examined first-grade primary school students' phonological awareness and reading comprehension. The results showed no correlation between phonological awareness and reading comprehension (Erdoğan, 2012). Several studies have examined the challenges that classroom teachers face during the initial stages of reading and writing instruction, as well as proposed solutions to those challenges (Aydemir et al., 2021; Başar & Tanış Gürbüz, 2020).

The purpose of this research was to assess the language proficiency of first-grade students who exhibited delayed reading in comparison to their peers, as well as to gather the perspectives of classroom teachers regarding this matter. In light of the complex and close relationship between language disorders and reading difficulties, the aim of this study was to determine whether children who demonstrate reading delays also face challenges in the domain of language. Mixed method research aims to gain a more comprehensive understanding of the research problem by combining and interpreting qualitative and quantitative data (Baki & Gokcek, 2012). The research aims to gather answers to the following questions:

- 1-What is the proficiency level of children who begin reading late in terms of their listening, organizing, speaking, grammar, semantics, and oral language skills, as assessed by TODIL?
- 2-What variables do teachers link to children's delayed transition to reading?
- 3- When examining both TODIL scores and teachers' perspectives, what are the linguistic and non-linguistic factors that contribute to reading delays in children who are falling behind?

Method

Model

This study used a simultaneous equal status (quantitative + qualitative) mixed method design (Leech and Onwuegbuzie, 2009; Toraman, 2021). The quantitative and qualitative components of the research were equally weighted, and the study was conducted concurrently. "Mixed methods" refers to a new methodology that incorporates both qualitative and quantitative approaches into the research process. The basic principle of mixed research is that the researcher collects

data using a variety of strategies, methods, and approaches (Baki and Gökçek 2012). By combining quantitative and qualitative approaches, research problems can be viewed from a broader perspective and better understood. In accordance with the mixed method's convergent parallel pattern classification, quantitative and qualitative data were analyzed separately before being combined, and the results from the two data types were interpreted. To determine the language skills of children who began reading late, a cross-sectional approach from the single screening model was used. The relational scanning model's comparison type was used to compare the groups in which teachers associated late reading with language and speaking skills and those in which they did not. The phenomenology method was used to collect qualitative data for the study, and teachers were asked questions about what they associate with children's current situations. Tekindal and Uğuz Arsu (2020) describe the phenomenology method, which allows individuals to express their thoughts, feelings, perspectives, and perceptions about a specific subject or concept. This approach offered insights from teachers regarding children's delayed development in reading, as well as their perspectives and interpretations of the matter.

Participants

The research participants comprise 30 students, with 26 males and 4 females, who are enrolled in the first grade of primary school. Additionally, there are 13 teachers, consisting of 3 males and 10 females, who serve as the classroom teachers for these students. The mean age of the students is 86.96 months with a standard deviation of 6.70. The lowest age recorded is 75 months, while the highest age is 102 months. The research focused on four primary schools located in the Küçükçekmece, Zeytinburnu, and Çekmeköy districts of Istanbul. Consent forms were obtained from the teachers who agreed to participate, and then distributed to the families of the students who were behind in their reading compared to their classmates, with the help of the teachers. The study included children from consenting families, and their teachers.

Tools

Data for this study were gathered through the Turkish School Age Language Development Test (TODİL) and the Teacher Interview Form.

TODİL

TODİL (Topbaş, 2013) is a Turkish adaptation of the Test of Language Development, Primary: Fourth Edition (TOLD-P:4; Hammill and Newcomer, 2008). This test is a norm-referenced, standard, and individually administered test that spans the ages of 4.0 to 8.11 and can assess children's language development in multiple dimensions. This test assesses children's grammar, semantics, narrative, and discourse abilities in listening, repeating, remembering, and speaking functions.

Semi-Structured Teacher Interview Form

The researchers created a semi-structured teacher interview form based on the research's purpose. The form includes five open-ended questions. The questions concern the reasons for the student's reading delay, what needs to be done to improve the student's reading skills, whether being late in reading will affect academic skills throughout life, whether being late in reading is related to language and speaking skills, and which specialist the student should be referred to for assistance with his or her reading abilities. Teachers answered these questions individually for each student in the research.

Data Collection

TODİL was administered to children in a quiet environment designated by the school administration (school library, empty classroom, conference hall). The hall seats were not used in the conference room applications; instead, the researcher and the child who administered TODİL sat opposite each other at the table and chairs on the podium. Each child spent an average of 40 minutes completing the application. TODİL began with the Picture-Vocabulary subtest, followed by Related Vocabulary, Word Description, Sentence Comprehension, Sentence Repetition, and Morpheme Completion subtests. The child was introduced to each subtest as instructed in the TODİL application guide. Examples were provided to help them understand the instructions. After ensuring that the child understood the test instructions, the application was launched. When a child answered incorrectly to five consecutive items on each subtest, the test was over. The child provided detailed answers on the TODİL form. As stated in the TODİL guide, scoring was done by assigning one point to correct answers and zero points to incorrect answers. Raw scores were calculated by counting the correct answers to each subtest. The raw scores were verified against the TODİL scoring booklet and converted to standard scores. During the school's break and lunch periods, teachers were interviewed in their respective classrooms. Teachers were asked to answer the interview questions individually for each child to whom TODİL was administered. Before asking the interview questions, the researchers informed the teachers about which child they were interviewing.

The teachers were asked the questions one by one, in the order specified on the interview form. The answers are written on the form.

Data Analysis

This study's quantitative data was analyzed using mean, standard deviation, minimum and maximum values, and percentages for categorical variables. The Shapiro-Wilks test was used to determine the normal distribution of quantitative data, and the independent samples t test was used to compare groups. Content analysis was used to investigate qualitative data. This method necessitates a thorough examination of the data in order to identify concepts, categories, and themes that explain it. The researchers began by transcribing the audio recordings for data analysis. The second and third authors manually completed the transcription and entered it into the Teacher Interview Form. The data was then extracted from the form and transferred to an Excel file, where the responses to each question were listed one after the other. The authors read the data in the Excel file one by one, then coded it by writing keywords next to each student's answers. The first author coded independently, whereas the second and third authors coded collaboratively. After the codings were compared and a consensus was reached, the keywords in each column were filtered in Excel, and their numbers were calculated by combining those on similar topics within the theme. To integrate qualitative and quantitative findings, an excel file was created with each participant's TODİL scores and teacher feedback on their reading lateness. Through this integration, we were able to categorize and classify the participants based on whether teachers linked delayed reading with language and speaking skills or not.

Validity and Reliability

The qualitative and quantitative data for the study were gathered by the second and third authors. These researchers administered and scored the TODİL test, as well as conducting and transcribing teacher interviews. The second author re-scored the TODİL tests administered by the first, while the first author re-scored the TODİL tests administered by the second. TODİL is a standard and norm-referenced test, so the test instructions cover scoring and converting raw scores to standard scores. The authors completed the scoring according to the instructions. When the scores were compared, it was discovered that only one participant's oral language score had been underestimated, and the mistake was corrected. The first author also verified all scores. Following agreement among the authors on the scoring, the data analysis phase began.

Three researchers independently analyzed qualitative data and assigned separate descriptive labels to the themes they coded. Because questions 1, 2, and 5 addressed to teachers contained open-ended responses, the authors had to exercise caution during the coding and theme determination process. Because questions 3 and 4 received "yes" or "no" responses, the coding and theme determination process was omitted, and the authors reached an agreement on the number of "yes/no" responses. All coding disagreements were resolved via discussion. When confronted with opposing viewpoints, coders explained their reasoning in depth. Other coders also shared their perspectives; once disagreements were resolved, common codes were developed. Finally, subcategories were grouped together based on their connections to larger categories. The intercoder reliability was calculated using the formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissensus}}$ (Miles & Huberman, 1994). The completed process yielded a rate of 93%. During the final phase of data analysis, all researchers worked together to analyze and present the findings.

Ethical Statement

The research was approved by Biruni University's Ethics Committee Unit (Decision no: 2023/77-41).

Findings

The Qualitative Findings of the Research

TODİL's listening composite performance revealed that 50% of students (n=15) who began reading late had below-average, poor, or very poor listening skills. Only 7 students performed averagely in organizing composites, with the remaining 23 performing below average, poor, or very poorly. TODİL's speaking composite score indicates that 5 students have average skills and 1 is advanced. The remaining 24 students have below-average speaking skills.

According to the grammar composite score, eight students are average, and one is above average. On the other hand, 21 students (69%) demonstrated below-average grammar performance. Grammatical composite performance is measured using sentence comprehension, sentence repetition, and morpheme completion subtests. Accordingly, two-thirds of students have below-average grammar skills. The semantics composite score includes subtests for picture vocabulary, related vocabulary, and word description. In this composite performance, 79% of students performed below average. 21 students (69%) had below-average oral language composite scores based on TODİL subtests (30% very poor, 16% weak, 23% below average).

The Qualitative Findings of the Research

In the study, teachers were asked five questions about their students' delays in reading. The questions concern the reasons for the student's delay, the steps that need to be taken to improve the student's reading skills, whether or not being delayed in reading will have an impact on academic skills throughout the student's life, whether or not being delayed in reading is related to language and speaking skills, and which specialist the student should be referred to for assistance with his or her reading abilities.

Attention problems are the most frequently cited reason by teachers for being delayed with reading. In other words, teachers believe that the lateness in reading observed in eight students (27%) is due to attention problems. This sub-theme is followed by language and speech difficulties (23%; $n = 7$). In third place is not studying - lack of interest in lessons - dislike of studying (20%, $n = 6$). Other reasons listed include a lack of interest from the family, difficulties adjusting with friends, a lack of school maturity, difficulties adjusting to school, mixing up letters, learning difficulties, mental insufficiency, failure to read books, and reading difficulties. Teachers' most common suggestion is that the students should receive individual education/support (67%). This recommendation is followed by the student reading extensively (23%), the family paying more attention to the child (17%), and making a diagnosis based on a medical examination (17%).

The third question is "Will your student's delay in reading affect his/her academic skills throughout his/her school life?" the teachers' responses were "Yes" for 11 students who were late in reading, and "Of course/it will definitely affect" for five. Seven students were told that being late with their reading would have no effect on their academic abilities throughout their years in school.

The fourth question posed to the teachers during the interview is "Is your student's delays in reading related to his/her language and speaking skills?" Teachers attributed the situation encountered by 11 students to language and speech difficulties, while stating that the delay experienced by 19 students in learning to read was unrelated to language and speech difficulties. There was a significant difference in oral language performance between related and unrelated groups ($p = .0003 < 0.05$).

Finally, teachers were asked the following question: "Which experts should support your student for his difficulty in reading?" Speech and language therapists (40%) were most frequently mentioned by teachers as experts from whom students who began reading late should receive support, followed by the school's guidance service (27%).

Conclusion and Discussion

When examining the sum of the results, it can be concluded that nearly two-thirds of children who exhibit delayed reading abilities experience challenges in language acquisition and verbal communication. This finding aligns with previous studies in the literature that have demonstrated a strong correlation between language skills and reading skills (Carlisle, 2003; Güldenöglü et al., 2019; Assinck & Sandra, 2003; Nation & Norbury, 2005; Segebart DeThorne et al., 2010).

According to the qualitative findings gathered through semi-structured interviews, teachers linked late onset of reading to language and speech difficulties, as well as individual student situations such as attention deficits, perceptual deficits, adaptation problems, or environmental factors such as family disinterest. Individual support for students who begin reading late has been suggested, with SLPs and school guidance services assisting them.

When the quantitative and qualitative findings are combined, it can be concluded that children who begin reading later do not experience a simple delay. Because these children have language deficiencies, they should be diagnosed with a more thorough evaluation and receive language and speech therapy. Teachers believe that children receive individual support for their language, speech, and academic skills. Teachers also emphasized the importance of families in the child's development and success.

The mixed method design of this study allowed for more comprehensive and variable information about children who are delayed readers. While quantitative data show below-average performance in children's language skills, qualitative data show a variety of conditions (lack of perception, attention problems, adaptation problems, family indifference) that accompany poor language skills. In addition to improving language skills, a possible intervention for these children will need to take steps to improve the surrounding conditions.

Okumaya Geç Geçen Çocukların Dil ve Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması: Bir Karma Yöntem Çalışması

Dilber Kaçar Kütükü

Biruni Üniversitesi

dkacarkutukcu@biruni.edu.tr

ORCID: 0000 0002 0418 4594

Duygu Pamuk

Tek Çözüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

duygupamukx@gmail.com

ORCID: 0009 0006 4443 1066

Barbaros Cenikli

Tek Çözüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

ceniklibarbaros48@gmail.com

ORCID: 0009-0004-9087-4365

ÖZ

Bu çalışmada ilkököl birinci sınıfa devam eden ve okumaya geçmede sınıf arkadaşlarının gerisinde kalan çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi; okumaya geçmelerindeki gecikmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel verilerin toplandığı eş zamanlı eşit statülü karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkököl 1. sınıfa giden 26 erkek 4 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki nicel veriler Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi'yle (TODİL), nitel veriler ise yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, maksimum ve maksimum değerler ve kategorik değişkenlerin yüzdelik değerleri kullanılmıştır. Nicel verilerin normal dağılımı Shapiro Wilks testi ile incelenmiş, bağımsız örneklem t testi ile gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin üçte ikisinin sözlü dil becerisinin ortalamasının altında olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, okumaya geç geçmeyi sıklıkla dikkat problemleri, dil ve konuşma güçlüğü ve öğrencinin ilgisizliği ile ilişkilendirmiş; bu öğrencilerin bireysel destek almaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin okumaya geçmedeki gecikmeyi dil ve konuşma güçlüğüyle ilişkilendirdiği grubun sözlü dil puanı, okumaya geçişteki gecikmenin dil ve konuşma becerileriyle ilişkilendirilmediği gruba kıyasla anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Öğretmenler öğrencileri sıklıkla dil ve konuşma terapistine, psikoloğa, psikiyatrye ve okul rehberlik servisine yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Araştırmadaki 16 öğrenci için öğretmenleri okumaya geç geçme durumunun akademik becerilerini yaşam boyu etkileyeceğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, okumaya geç geçen çocuklarda dil ve konuşma terapisti-sınıf öğretmeni iş birliğinin önemine de vurgu yapmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma, dil ve konuşma becerileri, öğretmen görüşleri.

Okuma; görsel ve işitsel algılamayı, dil gelişimini, sözcük tanıma ve tanımlama becerisini, anlama becerisini içeren karmaşık bir süreçtir (Owens, 2021). Okumada ilk adım, sözcüğü seslere ve hecelere ayırmayı, bu sesleri ve heceleri fark etmeyi ve tanımayı içerir. İkinci adımda ise sesleri ve heceleri birbirine bağlayarak sözcük oluşturma işlemi gelir. Bu işlem, yazılı sözcüğün kodunu çözmektir. Okur-yazarlık sürecinde sözcüklerin anlam kazanması, dilin gramer bilgisinin ve bağlamın esas alınmasıyla gerçekleşir. Her okuyucu, okuduğu metni/yazıyı kendi dilsel ve kavramsal bilgisi ölçüsünde anlar ve yorumlar. Diğer bir deyişle kişinin okuduğunu kavraması ve anlaması dil becerisi ve dünya bilgisi ile ilişkilidir. Okuma sürecinde fonolojik beceriler kod çözüme için gereklidir ancak, okuduğunu anlamada diğer dil alanları rol oynar (Nation ve Norbury, 2005). Yazıyı okurken sözcükler diğer sözcüklerle birleştirilir; ortaya çıkan anlamı yorumlamak ve kavramak için dilin söz dizimi, anlam bilgisi bileşeni ve metnin geçtiği bağlam bilgisi kullanılır. Dilin biçimbirim bilgisi bileşenine

Geliş Tarihi : 30 Eylül 2023

Düzeltilme Tarihi : 18 Mayıs 2024

Kabul Tarihi : 19 Mayıs 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 72-89
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 72-89
<https://doi.org/10.35233/oyea.1369087>

dair farkındalık ve beceriler de okur yazarlıkta belirleyicidir (Assinck ve Sandra, 2003; Carlisle, 2003). Özetle, dil gelişimi ile okuma becerisi arasında yakın bir ilişki vardır; öyle ki fonolojik farkındalık, morfoloji, söz dizimi, kelime bilgisi ve sözlü dili anlama/dinlediğini anlama becerilerinin koordineli kullanımını gerektiren beceriler okuma sürecinin merkezinde yer alır (Güldenöglü vd., 2019).

Öğrencilerin %5 ila %15'i okumayı öğrenmede güçlük çekmektedir (Joshi vd., 2002). Bu güçlüğü, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik adlandırma gibi bilişsel süreçlerdeki bozukluklar (Ramus, 2003), görsel veya işitsel uyarıları işleme senkronizasyonundaki bozukluklardan (Stein, 2001) ve erken okuryazarlık becerilerindeki eksiklik (Vellutino vd., 2004) dâhil olmak üzere bir dizi faktörden kaynaklandığı bildirilmiştir. Okuryazarlığa özgü öğrenme bozukluğu için üç tür tanımlanmıştır: Konuşma seslerini ayırt etmeyi olumsuz etkileyen dil temelli bozukluk, konuşma seslerini birleştirmeyi ve motor koordinasyonunu etkileyen motor temelli bozukluk ve harfleri ayırt etmeyi etkileyen görsel-uzamsal bozukluk. En yaygın görülen bozukluğun dil temelli olduğu bildirilmiştir (Owens, 2021).

Araştırmalar hem artikülasyon bozukluğu hem de alıcı ve ifade edici dil bozukluğu olan çocukların okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir (DeThorne vd., 2007). Sözlü dili anlamakta güçlük çeken çocukların, okuduğunu anlama becerisi de zayıftır. Fonolojik becerileri zayıf olan çocuklar ise kod çözmede sorun yaşarlar, bu nedenle okuma güçlüğü gösterirler ancak bu çocukların sözlü dili anlama becerileri görece daha iyidir (Owens, 2021). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin tipik gelişim gösteren yaşlarından düşük olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Demirtaş ve Ergül, 2020). Erken okuryazarlık becerileri açısından bakıldığında hem dil hem de konuşma bozukluğu olan çocukların, sadece konuşma bozukluğu olan veya dil-konuşma gelişimi tipik seyreden akranlarına göre daha fazla risk altında olduğu bildirilmiştir (Erim ve Kılıç, 2022). İlköğretim üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin okuma güçlüğü olmayan yaşlılarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olanların cümle anlama becerilerinde yaşadığı sınırlılıklar, kelime işleme becerilerindeki eksikliğin yanı sıra yeterli sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olunmaması ile açıklanmıştır (Kargın vd., 2015).

Dil becerileri ile okuryazarlık becerileri arasındaki güçlü bağlar, dil bozukluğu olan bir çocuğun okuma problemleri olabileceğine veya okumada güçlük çeken bir çocuğun da dil becerilerinde eksiklikler bulunabileceğine işaret etmektedir. Okuma güçlüğü olan çocuklarda ileri derecede dil bozukluğu veya daha az karmaşık dil problemleri görülebilir. Bazı çocuklarda ise dil problemi olduğu başlarda anlaşılabilir (Turan ve Yükselen, 2004). Araştırmalar çocukların erken okuryazarlık becerileri, sohbet dili becerileri ve dil bozukluklarının ortaya çıkışı arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir (DeThorne vd., 2007). Dil bozukluğu olan çocukların %60'ının okuma ve yazma gibi akademik becerilerde güçlük çektiği (Wiig vd., 2000), okuma güçlüğü yaşayan çocukların yaklaşık %55'inde gelişimsel dil bozukluğunun (GDB) görüldüğü bildirilmiştir (McArthur vd., 2000). GDB, dil bozukluğu teriminin altında yer alan ve erken çocukluk döneminde dili anlama ve/veya üretme becerisine dair görülen nörogelişimsel yetersizliği ifade eden bir terimdir. Görülme sıklığı %7.58 olarak bildirilen bu bozukluğun toplumda, aileler ve uzmanlar arasında bilinirliği az ancak etki alanı geniştir (Norbury vd., 2016). GDB olan çocukların yaşadıkları güçlük sadece dil ile sınırlı değildir. Bu çocuklar okuma, yazma, temel aritmetik ve temel işlemler gibi akademik becerilerde de zorlanmaktadır. Akran ilişkileri ve duygusal-sosyal gelişimleri de GDB'den olumsuz etkilenmektedir. GDB'ye çoğu zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da (DEHB) eşlik etmektedir.

GDB, öğrenme güçlüğü gibi nörogelişimsel bozuklukların heterojen bir yapısı vardır (Bishop vd., 2017). Aynı tanı grubunun altında sınıflanan çocukların profilleri, zayıf ve güçlü yönleri birbirinden farklıdır. Örneğin GDB olan çocuk dilin özellikle fonoloji bileşeninde güçlük yaşıyor olabilir. Böyle bir durumda çocuğun konuşma anlaşılabilirliği düşüktür, bozukluğun şiddetine bağlı olarak söylediklerinin bir bölümü veya çoğu çevresindekiler tarafından anlaşılır. Çocuğun yaşadığı güçlük dilin söz dizimi ve/veya biçimbirim bilgisi bileşeni ile ilişkili olduğunda çocuk kısa ve basit cümleler kurar, uzun ve karmaşık cümleleri anlayamaz, isim ve eylem çekim eklerini kullanmayabilir. Dil ve konuşma değerlendirmesi karmaşık bir süreçtir. Bir bireyin iletişim yeteneğini değerlendirmek, tanımlamak ve yorumlamak, değerlendirme sürecinde toplanan çeşitli bilgilerin entegrasyonunu gerektirir (Topbaş vd., 2014). Değerlendirme sürecinde çocuğa standart dil testi uygulamanın yanı sıra ailesi ve öğretmenleri ile görüşülmeli, çocuğun durumuna ilişkin çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmalıdır. Test sonuçları ile aileden ve öğretmenlerden alınan bilgiler birlikte yorumlandığı zaman çocuk için en doğru karar verilebilir.

İlkokul birinci sınıf, çocuğun okumayı öğrendiği ve sonraki yıllarda öğreneceği akademik beceriler için gerekli temeller attığı dönemdir. Bazı çocuklar birinci sınıfa okumayı öğrenerek başlar, bazıları okulda öğrenir. Öğrenme süreci çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir. Her sınıfta okumayı, sınıf arkadaşlarından daha önce öğrenen çocuklar olduğu gibi bu süreci sonlarda tamamlayanlar da olur. Türkçe alanyazında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuryazarlık sürecini konu edinen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin bir çalışmada anaokuluna giden öğrencilerin gitmeyenlere kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu; anaokulunda çizgi, örüntü, dinleme ve ses çalışmaları yapan okul öncesi öğrencilerinin okuma ve yazma sürecine daha çabuk uyum sağladığı bildirilmiştir (Bozgun ve Uluçınar Sağır, 2018). Bir diğer çalışmada ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri birinci dönemin başında, okuduğunu anlama becerileri ise ikinci dönemin sonunda ölçülmüş; fonolojik farkındalık becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordamadığı bulunmuştur (Erdoğan, 2012). Bazı çalışmalarda ise ilk okuma ve yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri ele

alınmıştır (Aydemir vd., 2021; Başar ve Tanış Gürbüz, 2020).

Bu çalışmada, birinci sınıfa devam eden ve yaşlarına göre okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmamızın çıkış noktasını okumaya geç geçen çocukların neden bu gecikmeyi yaşamış olabilecekleri sorusu oluşturmuştur. Dil bozuklukları ile okuma güçlükleri arasındaki yakın ve karmaşık ilişki göz önünde bulundurularak okumaya geç geçen çocuklar dile dair de herhangi bir güçlük yaşıyorlar mı sorusu yanıtlanmak istenmiştir. Araştırmamızın katılımcılarına öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü veya özgül öğrenme güçlüğü tanısı konmamıştır; zira tanılama genelde en erken 1. sınıfın sonunda, çocuk okuyamadığında, çok yavaş okuduğunda veya okuduğunu anlayamadığında yapılmaktadır. Bu çalışma ise okuma becerisi tipik seyreden/seyredecek çocuklarla geriden gelecek ve belki de öğrenme güçlüğü tanısı alacak çocuklar arasındaki ayrımın ilk olduğu noktada gerçekleştirilmektedir. Okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin geri olduğuna dair bulgu elde edildiği takdirde, birinci sınıfta okumaya geçiş sürecinde yaşanan gecikmelere dair dikkatli olunması, çocuklara dil değerlendirmesi yapılması ve gereksinim duyanların desteklenmesi şeklinde yorumlanacaktır. Sınıf öğretmenleri, okulun ilk gününden itibaren sınıflarındaki çocukları gözlemlene ve tanıma fırsatına sahip olmaktadır. Bu bağlamda çocukların bireysel farklılıkları, herhangi bir güçlük yaşayıp yaşamadıklarını tespit edebilirler. Çocuklarda dil bozuklukları değerlendirilirken sadece standart bir dil testi uygulanarak tanı koymak doğru bir yaklaşım değildir. Dil testinin yanı sıra aileden ve çocuğu iyi tanıyan kişilerden, mümkünse çocuğun öğretmeninden de bilgi almak gerekir. GDB olan çocuklar okumaya geçişte, okuduğunu anlamakta zorlandıkları gibi okula uyumda ve akran ilişkilerinde de güçlük çekmekte; GDB'ye dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da eşlik etmektedir (Bishop vd., 2017). Bu çalışmada yapılan görüşme ile çocukların okumaya geçişte yaşadıkları gecikmeyi öğretmenlerin dil ve dil dışındaki hangi alanlarla ilişkilendirdikleri sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmamızın amacı dil bozukluğuna dair bir tanı koymak değildir ancak okumaya geç geçen çocukların dil becerisinin standart bir dil testi ile değerlendirilmesi, sınıf öğretmenlerinin okumaya geçişteki gecikmeye dair görüşlerinin alınması konunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve doğru yorumlanması açısından önem arz etmektedir. Zira karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılıp yorumlanması ile araştırma probleminin daha iyi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması amaçlanır (Baki ve Gökçek, 2012). Çalışmamızda okumaya geç geçen çocukların dil becerileri ve öğretmenlerin okumaya geçişteki gecikmeyi ilişkilendireceği etmenleri birlikte değerlendirip bu çocuklarla GDB olan çocuklar arasında benzerlikler olup olmadığı tartışılacaktır. Şimdiye kadar, Türkçe alanyazında okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin incelendiği, öğretmen görüşlerinin alındığı karma yöntemle desenlenmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okumaya geç geçen çocukların durumunu nicel ve nitel verileri birlikte yorumlayarak anlama çabası araştırmamızın özgün değerini oluşturmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Okumaya geç geçen çocukların TODİLe göre dinleme, organize etme, konuşma, dil bilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil becerileri ne düzeydedir?

2-Öğretmenler çocukların okumaya geç geçişini hangi değişkenlerle ilişkilendirmektedir?

3-TODİL puanları ve öğretmen görüşleri bir arada değerlendirildiğinde okumaya geç geçen çocukların, yaşadıkları gecikmede belirleyici olan dil ve dil dışı faktörler nelerdir?

Yöntem

Model

Bu araştırma, eş zamanlı eşit statülü (nicel + nitel) karma yöntem deseniyle tasarlanmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Toraman, 2021). Araştırmanın nicel ve nitel bileşenleri eşit ağırlığa sahiptir ve çalışma eş zamanlı yürütülmüştür. "Karma yöntem" terimi, araştırma yöntemine hem nitel hem de nicel yaklaşımları dahil eden yeni bir metodolojiyi ifade etmektedir. Karma araştırmanın temel ilkesi, araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamasıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılması, araştırma problemlerine daha geniş bir perspektiften bakılmasını ve bunların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Karma yöntemin yakınsayan paralel desen sınıflandırmasına uygun olarak nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra birleştirilerek iki veri türünden elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Nicel veriler için tarama yöntemine başvurulmuştur. Okumaya geç geçen çocukların dil becerilerinin tespit edilmesi sürecinde tekil tarama modelinden kesit alma yaklaşımı izlenmiştir. Öğretmenlerin, okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma becerisi ile ilişkilendirdiği grup ile ilişkilendirmediği grup arasında karşılaştırma yapılırken ilişkisel tarama modelinden karşılaştırma türü benimsenmiştir. Araştırmanın nitel verileri için fenomenoloji yöntemi kullanılmış ve öğretmenlere çocuklardaki mevcut durumu neyle ilişkilendirdiklerine dair sorular yöneltilmiştir. Fenomenoloji yöntemi insanların belirli bir konu ya da kavramla ilgili düşüncelerini, duygularını, bakış açılarını ve konuyu nasıl algıladıklarını ifade etmelerine olanak veren bir yöntemdir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu yöntem sayesinde öğretmenlerin, çocukların okumaya geç geçişine ilişkin görüşleri alınmış, konuyu nasıl gördükleri ve yorumladıkları hakkında bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

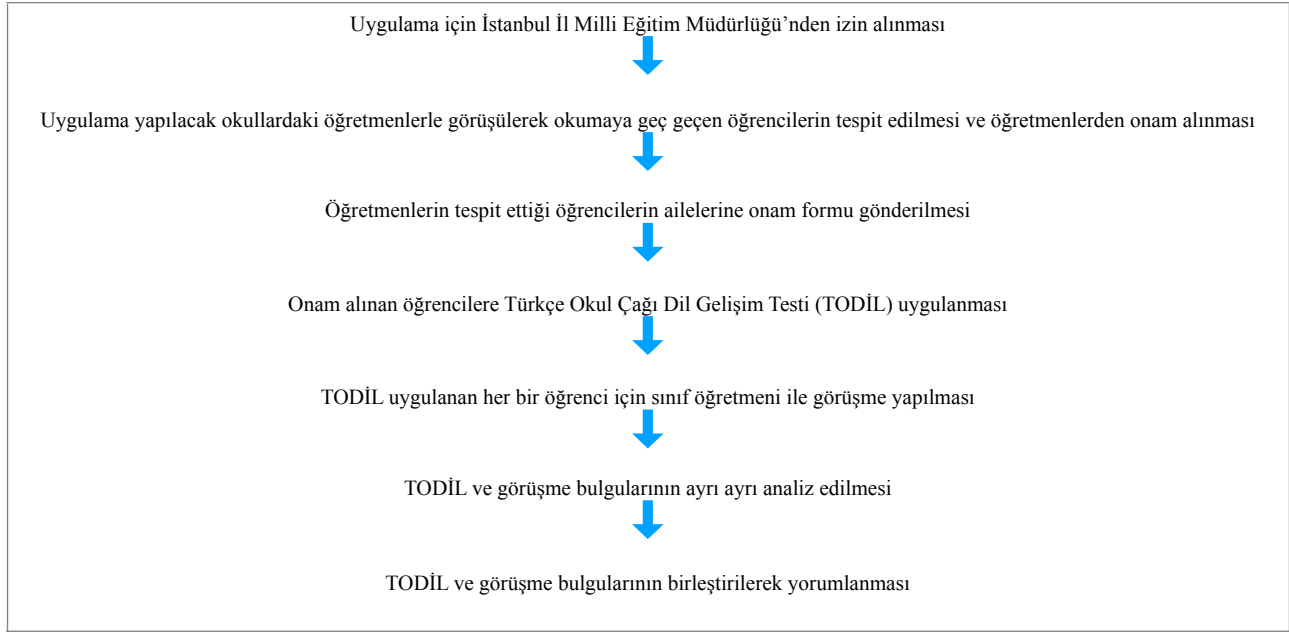
Araştırmanın katılımcılarını ilkökul 1. sınıfa devam eden 26 erkek 4 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olan 3 erkek 10 kadın toplam 13 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması

86.96 aydır (SS 6.70) (En düşük 75, en yüksek 102). Araştırma için İstanbul'un Küçükçekmece, Zeytinburnu ve Çekmeköy ilçelerindeki dört ilkökul belirlenmiş ve araştırmanın bu okullarda gerçekleştirilebilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmî izin alınmıştır.

İzin alındıktan sonra ilgili okullardaki sınıf öğretmenleri ile temas sağlanmış, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılmayı kabul eden öğretmenlerden onam formu alınmış, sınıflarında yaşatlarına göre okumaya geç geçen öğrencilerin ailelerine öğretmenler vasıtasıyla onam formu gönderilmiştir. Onam veren ailelerin çocukları çalışmaya dâhil edilerek dil becerileri değerlendirilmiştir. Dil becerileri değerlendirilen her bir öğrenci için öğretmenlerden ayrı ayrı görüşleri alınmış, yanıtlar kayıt cihazıyla kaydedilmiş, daha sonra transkripsiyon aşamasında Öğretmen Görüşme Formu'nun üstüne yazılmıştır. Yöntemsel aşamaları tanımlayan akış şeması Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Akış Şeması



Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır.

TODİL

TODİL, (Topbaş, 2013) Test of Language Development, Primary: Fourth Edition'in (TOLD-P:4; Hammill ve Newcomer, 2008) Türkçeye uyarlamasıdır. Bu test, 4.0-8.11 yaş grubunu içeren, norm referanslı, standart ve bireysel olarak yönetilen, çocuklarda dil gelişimini farklı boyutlarıyla ölçebilen bir testtir. Bu test, çocukların dinleme, tekrarlama, hatırlama, konuşma işlevlerinde dil bilgisi, anlam bilgisi, anlatı, söylem becerilerini değerlendirmektedir. 6 ana alt test ve 3 bütünleyici ek alt testten oluşmaktadır. Belirli alt testlerin toplam ham puanlarının dönüştürülmesiyle Konuşma, Dinleme, Organize Etme, Anlam Bilgisi, Dilbilgisi bileşke puanı ve bunların hepsinin toplanmasıyla Sözel Dil Bileşke Puanı hesaplanmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda açık uçlu 5 soru yer almaktadır. Sorular, öğrencinin okumaya geç geçmesinin sebepleri, öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler, okumaya geç geçmenin akademik becerileri yaşam boyu etkileyip etkilemeyeceği, okumaya geç geçmenin dil ve konuşma becerileri ile ilişkili olup olmadığı ve öğrencinin okuma becerilerinin desteklenmesi için hangi uzmana yönlendirilmesi gerektiği hakkındadır. Öğretmenler, okumaya geç geçen her bir öğrenci için bu sorulara ayrı ayrı yanıt vermiştir.

Verilerin Toplanması

TODİL, çocuklara okullarda, okul idaresinin gösterdiği sessiz bir ortamda (okulun kütüphanesi, boş bir sınıf, konferans salonu) uygulanmıştır. Konferans salonunda yapılan uygulamalarda salon koltukları kullanılmamış; TODİL'i uygulayan araştırmacı ve çocuk kürsüdeki masa ve sandalyelere karşılıklı oturmuştur. Her bir çocuk için uygulama ortalama 40 dakika sürmüştür. TODİL'e Resim-Sözcük Dağarcığı alt testi ile başlanmış, sırasıyla İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testleri ile devam edilmiştir. Her bir alt test, TODİL uygulama kılavuzundaki yönergelere uygun olarak çocuğa tanıtılmış, çocuğun testi anlaması için testin yönergesindeki örnekler verilerek deneme yapılmıştır. Çocuğun testin yönergesini anladığından emin olunduktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Her bir alt testte çocuk beş ardışık maddeye yanlış yanıt verdiğinde test sonlandırılmıştır. Çocuğun verdiği tüm yanıtlar TODİL formuna detaylı olarak yazılmıştır. Puanlama, TODİL kılavuzunda belirtildiği şekilde doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilerek yapılmıştır. Her bir alt test için doğru yanıtlar sayılarak ham puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan ham puanlar TODİL puanlama kitapçığından kontrol edilerek standart puanlara dönüştürülmüştür. Öğretmen görüşmeleri öğretmenlerle okul içinde teneffüs ve öğle yemeği saatlerinde her bir öğretmenin kendi sınıfında yapılmıştır. Öğretmenlerden görüşme sorularını TODİL uygulanan her çocuk için ayrı ayrı yanıtlaması istenmiştir. Araştırmacılar, görüşme sorularını yöneltmeden önce öğretmenlere görüşmeyi hangi çocuk için yapmakta olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlere sorular görüşme formundaki sıra ile tek tek yöneltilmiştir. Yanıtlar formun üstüne yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nicel verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ve kategorik değişkenlerin yüzdelerle değerlendirilmiştir. Nicel verilerin normal dağılımı Shapiro Wilks testi ile incelenmiş, bağımsız örneklem t testi ile gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin derinlemesine incelenmesi ve verileri açıklayan kavramların, kategorilerin ve temaların belirlenmesi için deşifre edilmesini gerektirmektedir. Araştırmacılar, veri analizi için öncelikle ses kayıtlarını yazıya dökmüştür. İkinci ve üçüncü yazar transkripsiyonu yazılım kullanmadan el ile tamamlamış ve Öğretmen Görüşme Formu'na yazmıştır. Daha sonra veriler formdan çekilerek her bir soruya verilen yanıtlar alt alta gelecek şekilde Excel dosyasına aktarılmıştır. Yazarlar excel dosyasındaki verileri önce tek tek okumuş ardından her bir öğrenci için verilen yanıtın yanına anahtar kelimeler yazarak kodlamışlardır. Kodlama işlemini birinci yazar ayrı, ikinci ve üçüncü yazar birlikte yapmıştır. Kodlamalar karşılaştırıldıktan ve fikir birliğine varıldıktan sonra her bir sütundaki anahtar kelimeler için Excel'de filtreleme yapılmış, benzer konuda olanlar aynı tema içine alınarak sayıları belirlenmiştir. Kodlama örneğinden bir kesit Tablo 1'de sunulmuştur. Her bir katılımcının TODİL'den elde ettiği puanlar ile bu katılımcıların okumaya geç geçmesine ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler bir excel dosyasında yan yana getirilerek nitel ve nicel bulgular entegre edilmiştir. Bu entegrasyon sayesinde öğretmenlerin okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma becerisi ile ilişkilendirdiği ve ilişkilendirmediği katılımcıları tespit etmek ve gruplandırmak mümkün olmuştur.

Tablo 1

Kodlama ve Anahtar Kelimeler

Öğrencinin Okumaya Geç Geçmesinin Sebepleri	Anahtar Kelimeler		
Algısaldır. Öğrencinin algısı biraz geri olduğundan kaynaklanmaktadır.	Algısal		
Derslerine çalışmıyor ve dikkat dağınıklığı bulunmakta.	Ders çalışmama	Dikkat dağınıklığı	
Okula başladığı süreçte uyum sorunu yaşadı. Dikkat problemi bulunuyor.	Okula uyumda sorun	Dikkat problemi	
Okula uyum probleminin bulunmasıdır.	Okula uyumda sorun		
Konuşmada zorluk yaşıyor ve odak problemi var. Biraz da isteksizlik mevcut.	Dil ve konuşma güçlüğü	Dikkat/odak problemi	İsteksizlik

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın nitel ve nicel verileri ikinci ve üçüncü yazar tarafından toplanmıştır. Bu araştırmacılar, TODİL testini uygulamış, puanlamış; öğretmen görüşmelerini gerçekleştirmiş ve çeviri yazıya geçirmiştir. İkinci yazar birincinin, birinci ise ikincinin uyguladığı TODİL testlerini yeniden puanlamıştır. TODİL standart ve norm referanslı bir test olduğu için puanlama, ham puanları standart puanlara dönüştürme süreçleri testin yönergesinde yer almaktadır. Yazarlar puanlamayı yönergeye uygun biçimde yapmışlar. Puanlar karşılaştırıldığında sadece bir katılımcının sözlü dil puanının eksik hesaplandığı tespit edilmiş ve yanlışlık giderilmiştir. Birinci yazar da tüm puanlamaları kontrol etmiştir. Puanlamalar konusunda yazarlar arasında uzlaşa sağlandıktan sonra veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Nitel verilerin kodlama sürecinde üç araştırmacı bağımsız olarak verileri analiz etmiş ve kodladıkları temalara ayrı ayrı tanımlayıcı etiketler atamıştır. Öğretmenlere yöneltilen 1, 2 ve 5 numaralı sorular, açık uçlu yanıtları içerdiğinden

yazarların kodlama ve tema belirleme sürecinde dikkatli olması gerekmiştir. 3 ve 4 numaralı sorulara “evet” veya “hayır” yanıtı verildiğinden kodlama ve tema belirleme süreci işletilmemiş, yazarlar “evet/hayır” yanıtlarının sayısında fikir birliğine varmıştır. Tüm kodlama anlaşmazlıkları tartışma yoluyla çözülmüştür. Farklı görüşlerle karşılaşıldığında, kodlayıcılar gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Diğer kodlayıcılar da kendi bakış açılarını paylaşmış; anlaşmazlıklar çözüldükten sonra ortak kodlar oluşturulmuştur. Son olarak, alt kategoriler, daha geniş kategorilerle bağlantıları dikkate alınarak bir araya getirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması, Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Süreç tamamlandıktan sonra ortaya çıkan oran %93 olarak bulunmuştur. Veri analizinin son aşamasında, sonuçları analiz etmek ve sunmak için tüm araştırmacılar tarafından ortak bir çaba gösterilmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırma için Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan onay alınmıştır (Karar no: 2023/77-41).

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Katılımcıların TODİL’den elde ettikleri puanlara dair sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların TODİL Alt Test Sonuçları

n=30	Min.	Maks.	Ort.	SS
TODİL RS	5	31	22.33	4.79
TODİL İS	0	22	11.76	6.44
TODİL SB	1	24	13.9	4.68
TODİL CA	11	25	18.06	4.00
TODİL CT	0	27	12.3	8.04
TODİL BT	0	32	18.3	9.49
TODİL FA	1	22	13.06	5.65

TODİL RS: Resim-sözcük dağarcığı, TODİL İS: İlişkili sözcük dağarcığı, TODİL SB: Sözcük betimleme, TODİL CA: Cümle anlama, TODİL CT: Cümle tekrar etme, TODİL BT: Biçimbirim tamamlama

TODİL’in ilk 6 alt testinden elde edilen ham puanlar standart puanlara dönüştürülerek Dinleme, Organize etme, Konuşma, Dil bilgisi, Anlam bilgisi ve Sözlü dil bileşke performansları hesaplanmıştır. Her bir bileşke performansından alınan en düşük, en yüksek puanlar ile ortalamasının altında ve üstünde performans gösteren öğrenci sayıları ve oranları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

TODİL Bileşke Performansları

n=30	Çok zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri
Dinleme (Min 55, Maks 109, Ort. 85.8, Ss. 14.28)	n=3 %10	n=10 %33	n=2 %6,6	n=15 %50	n=0 %0	n=0 %0
Organize etme (Min 55, Maks 112, Ort. 76.3, Ss. 16.97)	n=12 %40	n=7 %23	n=4 %13	n=7 %23	n=0 %0	n=0 %0
Konuşma (Min 55, Maks 124, Ort. 76.8, Ss. 17.15)	n=11 %36	n=6 %20	n=7 %23	n=5 %16	n=0 %0	n=1 %3
Dil bilgisi (Min 55, Maks 115, Ort. 80.13, Ss. 16.55)	n=10 %33	n=3 %10	n=8 %26	n=8 %26	n=1 %3	n=0 %0

Tablo 3'ün devamı...

n=30	Çok zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri
Anlam bilgisi (Min 55, Maks 110, Ort. 81.66, Ss. 12.08)	n=4 %13	n=8 %26	n=12 %40	n=6 %20	n=0 %0	n=0 %0
Sözlü dil (Min 55, Maks 113, Ort. 79.26, Ss. 14.73)	n=9 %30	n=5 %16	n=7 %23	n=8 %26	n=1 %3	n=0 %0

Dinleme bileşke performansı, resim sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt testlerinden elde edilen toplam puanların indeks puanlara dönüştürülmesiyle oluşmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde okumaya geç geçen öğrencilerden 3'ünün dinleme becerisinin çok zayıf, 10 öğrencinin zayıf, 2'sinin ortalama altı, 15'inin ortalama düzeyde bulunduğu görülmektedir.

Organize etme bileşke puanı, ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle tekrar etme alt testlerinden elde edilen puanların bileşkesidir. Bu bileşke performansında 12 öğrencinin çok zayıf, 7 öğrencinin zayıf, 4 öğrencinin ortalama altı, 7 öğrencinin ise ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma bileşke puanı, sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden elde edilen puanların bileşkesidir. Konuşma bileşke puanında çok zayıf performans gösteren öğrenci sayısı 11'dir. Öğrencilerin 6'sı zayıf, 7'si ortalama altı, 5'i ise ortalama düzeydedir. Sadece 1 öğrencinin konuşma bileşke performansı ileri düzeyde bulunmuştur.

Dil bilgisi bileşke performansı; cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. Dil bilgisi bileşkesinde 10 öğrencinin performansı çok zayıf, 3'ünün zayıf, 8 öğrencinin ise ortalama altında bulunmuştur. Bu bileşke türünde ortalama performans gösteren öğrenci sayısı da 8 iken sadece 1 öğrencinin performansı ortalamanın üstündedir.

Anlam bilgisi bileşke performansı; resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme alt testlerinden alınan puanların toplamından oluşmaktadır. Anlam bilgisinde 4 öğrencinin çok zayıf, 8 öğrencinin zayıf, 12 öğrencinin ise ortalama altında performans puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece 6 öğrencinin anlam bilgisi performansı ortalama düzeyde bulunmuştur.

Sözlü dil bileşke performansı ise tüm alt testlerden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. Sözlü dilde 9 öğrenci çok zayıf, 5 öğrenci ise zayıf, 7 öğrenci ortalama altında beceri düzeyine sahip bulunmuştur. 8 öğrencinin sözlü dil beceri düzeyi ortalama iken sadece 1 öğrencinin ortalama üstünde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmada öğretmenlere öğrencilerinin okumaya geç geçmesine dair beş soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki "Öğrencinizin okumaya geç geçmesinin sebepleri nelerdir?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar "Okumaya geç geçmenin sebepleri" teması adı altında toplanmış ve belirlenen alt temalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okumaya Geç Geçmenin Sebepleri

Tema1: Okumaya geç geçmenin sebepleri			
Alt Temalar	Frekans	Alt Temalar	Frekans
Dikkat problemi	8 (%27)	Okula uyumda sorun yaşama	2 (%6)
Dil ve konuşma güçlüğü	7 (%23)	Harfleri karıştırma	1 (%3)
Ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme	6 (%20)	Hastalık nedeniyle devamsızlık	1 (%3)
Ailenin ilgilenmemesi	5 (%16)	Öğrenme güçlüğü	1 (%3)
Algılama problemi	3 (%10)	Zihinsel yetersizlik	1 (%3)
Ailenin yanlış yönlendirmesi	2 (%6)	Kitap okumama	1 (%3)
Arkadaşlarla uyum problemi	2 (%6)	Okuma güçlüğü	1 (%3)
Okul olgunluğunun olmayışı	2 (%6)		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin okumaya geç geçme konusunda en sık dile getirdikleri sebep dikkat problemidir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler 8 öğrencide (%27) görülen okumaya geç geçme durumunun dikkat problemi ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bu alt temayı %23 (n=7) ile dil ve konuşma gücünü izlemektedir. Üçüncü sırada ise ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme (%20, n=6) gelmektedir. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okumaya geç geçmesinin olası sebeplerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ailenin ilgilenmemesi, arkadaşlarla uyum problemlerinin olması, okul olgunluğunun olmayışı, okula uyum problemi yaşama, harfleri karıştırma, devamsızlık yapma, öğrenme gücünü, zihinsel yetersizlik, kitap okumama ve okuma gücünü sıralanan diğer sebepler arasındadır.

Her bir katılımcı için okumaya geç geçmenin olası sebeplerine dair belirlenen alt temalar ve TODİL sözlü dil bileşke puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okumaya Geç Geçmenin Sebepleri için Belirlenen Alt Temalar ve TODİL Sözlü Dil Puanı

Katılımcı No	TODİL Sözlü Dil Puanı	Okumaya geç geçmenin sebepleri için belirlenen alt temalar
10	55	Dil ve konuşma gücünün olması
29	55	Dil ve konuşma gücünün olması
12	57	Ailenin ilgilenmemesi Öğrencinin zihinsel problemi
9	63	Okul olgunluğunun olmaması
14	63	Dil ve konuşma gücünü olması Dikkat problemi
22	63	Harfleri karıştırması
15	64	Dil ve konuşma gücünü olması Dikkat problemi İsteksizlik
17	65	Ailenin ilgilenmemesi
7	69	Arkadaşları ile uyum problemi Dikkat problemi Kitap okumama
16	70	Okul olgunluğunun olmaması Okula alışmakta uyum sorunu
19	70	Derslere ilgisizlik
28	73	Dil ve konuşma gücünün olması
23	76	Dil ve konuşma gücünü olması Ailenin yanlış yönlendirmesi
2	77	Ders çalışmıyor Dikkat dağınıklığı
18	82	Ailenin ilgilenmemesi
3	84	Okula alışmakta uyum sorunu Dikkat problemi
8	84	Hasta olduğu için devamsızlık Evde yeterince çalışmama Okuma gücünü tanıması da olabilir
11	87	Ailenin ilgilenmemesi Öğrencinin çalışmayı sevmemesi
13	87	Ailenin ilgilenmemesi
27	87	Algılamada problem olması
5	88	Ev ödevi yapmama Dikkat problemi
24	90	Algılamada problem olması
4	91	Okula alışmakta uyum sorunu
20	92	Öğrenme gücünü
25	93	Dikkat problemi
30	93	Dil ve konuşma gücünün olması
1	94	Algısal
6	94	Arkadaşları ile uyum problemi
26	99	Dikkat problemi
21	113	Ailenin yanlış yönlendirmesi

Tablo 5 incelendiğinde TODİL sözlü dil puanı ortalama ve üstünde olan katılımcılar için okumaya geç geçme ile ilişkili olarak tek bir neden gösterilirken, dil puanı ortalamasının altında olanlar için birden fazla alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar “Okuma becerisinin geliştirilmesi için öneriler” teması altında toplanmış ve yanıtların analiz edilmesiyle belirlenen alt temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okuma Becerisinin Geliştirilmesi için Öneriler

Tema 2: Okuma Becerisinin Geliştirilmesi için Öneriler

Alt Temalar	Frekans	Alt Temalar	Frekans
Bireysel eğitim/destek alma	20 (%67)	Ders ve ödev takibi	1 (%3)
Bol bol okuma	7 (%23)	İlgi ve dikkati derse çekme	1 (%3)
Aile desteği/ailenin ilgilenmesi	5 (%17)	Dikkat çalışması	1 (%3)
Tıbbi inceleme ve tanı alma	5 (%17)	Dikte çalışması	1 (%3)
Topluluk önünde konuşma/sesli okuma	2 (%7)	Okuduğunu anlama etkinliği	1 (%3)
Birinci sınıfı tekrar etmeli	1 (%3)		

Tablo 6’ya göre öğretmenler tarafından en sık dile getirilen öneri okumaya geç geçen öğrencilerin bireysel eğitim/ bireysel destek (%67) almasıdır. Bu öneriyi sırayla öğrencinin bol bol okuma yapması (%23), ailenin çocuğuyla daha fazla ilgilenmesi (%17) ve tıbbi inceleme sonrası tanılama yapılması (%17) izlemektedir. Önerilerin yarısından fazlasını oluşturan bireysel eğitim/bireysel destek alma alt teması, “birebir eğitim, birebir ilgi, birebir ders, özel destek, ek destek, ek eğitim, rehabilitasyona gitme” şeklinde verilen yanıtların bu alt tema altında toplanması ile oluşturulmuştur.

Öğretmenlere üçüncü olarak “Öğrencinizin okumaya geç geçmesi okul yaşamı boyunca akademik becerilerini etkileyecek mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin okumaya geç geçen 11 öğrenci için yanıtı “Evet”, 5 öğrenci içinse “Tabii ki/kesinlikle etkileyecek” şeklinde olmuştur. 7 öğrenci için okumaya geç geçme durumunun okul yaşamı boyunca akademik becerileri etkilemeyeceği yanıtı verilmiştir. 3 öğrenci için durumu değiştirecek bir girişimde bulunulmazsa akademik becerilerin etkileneceği ifade edilmiştir. Öğretmenler 2 öğrenci için bu konuda kararsız olduklarını, 1 öğrencinin ise bu durumdan kısmen etkileneceğini bildirmiştir. 1 öğrenci içinse “etkileyebilir ama değişebilir de” yanıtı verilmiştir.

Görüşmede öğretmenlere dördüncü olarak “Öğrencinizin okumaya geç geçmesi dil ve konuşma becerileri ile ilişkili midir?” sorusu sorulmuştur. 9 öğrenci için “evet”, birer öğrenci için ise “kısmen evet” ve “kesinlikle evet” yanıtları alınmıştır. Öğretmenler 16 öğrenci için “hayır ilişkili değil” yanıtını vermiştir. 1 öğrenci için “Hayır değildir fakat öğrencinin kelime haznesi zayıf”, bir diğer öğrenci içinse “Hayır ilişki değil ama dil ve konuşma problemi var. Bazı sesleri çıkarmakta güçlük çekiyor.” yanıtları verilmiştir. Bir öğrencinin durumunun ise dil ve konuşma becerisi ile değil zihinsel yetersizlikle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yanıtlara bir bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin, okumaya geç geçen 19 öğrencinin durumunu dil ve konuşma becerileri ile ilişkilendirmediği görülmektedir. 11 öğrencinin okumaya geçmede yaşadığı gecikmenin ise dil ve konuşma becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, okumaya geç geçmenin dil ve konuşma becerileri ile ilişkili görüldüğü ve görülmediği olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu iki grubun sözlü dil becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle Shapiro Wilk normalite testi yapılmış ve normal dağılım olduğu tespit edilmiştir (p=0.518, p=0.545). Bunun üzerine gruplar arasındaki karşılaştırma için bağımsız örneklem t testi tercih edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7’de paylaşılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin “Hayır ilişkili değil” dediği grup 1’in sözlü dil performansının “Evet ilişkili” dediği grup 2’den daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın p<.05 düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir (p=0.0003, p<.05).

Tablo 7

Grupların TODİL Sözlü Dil Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	n	Ortalama	SS	t	sd	p
TODİL Sözlü Dil	Grup 1	19	86.11	11.50	4.18	28	.0003

Öğretmenlere son olarak “Öğrencinizin okuma becerilerinin desteklenmesi için hangi uzmanlardan destek alınması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin adını en sık telaffuz ettiği uzman dil ve konuşma terapisti (DKT) (n=12, %40) olmuştur. Bunu sırayla psikolog (n=6, %20) ve çocuk psikiyatristi (n=4, %13) takip etmiştir. Öğretmenler, okumaya geç geçen öğrencilerin okulun rehberlik servisinden (n=8, %27), rehberlik ve araştırma merkezlerinden (RAM) (n=3, %10) ve rehabilitasyon merkezlerinden (n=1, %3) destek alması gerektiğini de bildirmiştir. 4 öğrencinin uzman desteği almasına gerek olmadığı ifade edilmiş, 1 öğrenci için “*Uzmana ihtiyaç yok sınıf tekrarı için aile ile uzlaşılması gerekiyor.*” ifadesi kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada akranlarına kıyasla okumaya geç geçen çocukların dil ve konuşma becerileri değerlendirilmiş; değerlendirilen her bir çocuk için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak bu durumun olası nedenleri, çözüm önerileri konularında görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin dil becerilerini belirlemek üzere TODİL uygulanmıştır. TODİL'in Dinleme bileşke performansına göre okumaya geç geçen öğrencilerin yarısının (n=15, %50) dinleme becerisi ortalama altı, zayıf veya çok zayıftır. Organize etme bileşke performansında sadece 7 öğrenci ortalama düzeyde bulunmuş, geriye kalan 23 öğrenci ortalama altı, zayıf veya çok zayıf performans göstermiştir. Bu bileşke puanı, ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle tekrar etme alt testlerinden elde edilen puanlarla hesaplanmaktadır. İlişkili sözcük dağarcığı alt testinde çocuklardan beklenen iki sözcük arasındaki benzerliği uygun sözcüklerle ifade etmeleridir. Bu beceri de sözcük dağarcığının iyi olmasını, sözcükler arasında ilişki kurabilmeyi ve bu ilişkiyi de uygun sözcükleri kullanarak ifade etme becerisini gerektirir. Cümle tekrar etme alt testinde ise çocuklardan dinledikleri cümleyi aynen tekrar etmeleri istenir. Bu görevde başarılı olunması söz dağarcığı ve biçimbirim bilgisi becerilerine bağlıdır. Çocuğun duyduğu cümleyi doğru bir şekilde tekrar edebilmesi için, cümleyi oluşturan sözcükleri ve bu sözcüklere eklenen bağımlı biçimbirimleri hatırlayıp doğru bir şekilde organize ederek birleştirmesi gerekir (Polišenská vd., 2015). Okumaya geç geçen çocukların %76'sı bu görevde yaşından beklenenin altında bir performans sergilemiştir. Bu; çocukların dili, dildeki sözcükleri ve ekleri organize etme, uygun şekilde bir araya getirmede güçlük çektiklerinin göstergesidir. Bu güçlüğü okuma becerilerine olan yansımaları sesleri bir araya getirerek heceleri, heceleri bir araya getirerek sözcükleri oluşturma ile ilgili olabilir. Diğer bir ifadeyle okumaya geç geçen çocuklar, dilsel süreçlerin organizasyonunda yaşadıkları güçlüğü bir benzerini okumaya geçme sürecinde de yaşıyor olabilirler.

TODİL'in konuşma bileşke puanına göre sadece 5 öğrencinin bu alandaki becerisi ortalama, 1 tanesinin ileri düzeydedir. Geriye kalan 24 öğrencinin konuşma becerileri ise ortalamanın altındadır (Ortalamanın altında ifadesi TODİL betimleyici terimlerinden ortalama altı, zayıf ve çok zayıf terimlerini kapsayacak şekilde kullanılmıştır). Konuşma bileşke puanı, sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama alt testlerinden alınan puanların dönüştürülmesi ile hesaplanmaktadır. Buna göre bu alt testlerin herhangi birinden düşük puan alınması konuşma bileşke puanını etkilemektedir. Bu sonuçlara göre okumaya geç geçen öğrencilerin çoğunun (%79) sözcükleri betimlemede, cümle kurarken sözcüklere uygun ekleri eklemeye güçlük çektiği sonucuna ulaşılabilir.

Dil bilgisi bileşke puanına göre 8 öğrenci ortalama, 1 öğrenci ise ortalamanın üstündedir. Öte yandan 21 öğrencinin (%69) dil bilgisi performansı da ortalamanın altında bulunmuştur. Cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama alt testleri dil bilgisi bileşke performansını oluşturmaktadır. Buna göre okumaya geç geçen öğrencilerin üçte ikisinin dil bilgisi becerilerinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

Resim sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme alt testleri de anlam bilgisi bileşke puanını oluşturmaktadır. Bu bileşke performansında da öğrencilerin %79'u ortalamanın altında kalmıştır. TODİL'in tüm alt testlerinin toplamı ile elde edilen sözlü dil bileşke puanında ise 21 öğrencinin (%69) ortalamanın altında kaldığı tespit edilmiştir (%30 çok zayıf, %16 zayıf, %23 ortalama altı. Bkz. Tablo 3). Bu bulgular, okumaya geç geçen öğrencilerin birçoğunun (bu araştırmadaki örneklemin üçte ikisinde) dil becerilerinde de eksiklikler olduğunu göstermektedir. Araştırmalar dil bozukluğu olan çocukların %60'ının okuma ve yazma gibi akademik becerilerde güçlük çektiğini bildirmektedir (Wiig ve ark., 2000). Bu araştırmada ise okumaya geç geçen çocukların %69'unda dil becerilerinin ortalamanın altında olduğu bulunmuştur. Araştırmalar dilin biçimbirim bilgisi bileşkenine dair farkındalık ve becerinin de okuryazarlıkta belirleyici olduğunu göstermektedir (Carlisle, 2003; Assinck ve Sandra, 2003). Bu çalışmada da okumaya geç geçen çocukların üçte ikisinin, biçimbirim tamamlama alt testinin de yer aldığı konuşma, dil bilgisi ve sözlü dil bileşke performanslarında ortalamanın altında kaldığı bulunmuştur. Benzer bulguya organize etme ve anlam bilgisi bileşke performans puanlarında da ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, okumaya geç geçen çocukların neredeyse üçte ikisinin dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşadığını söylemek mümkündür. Bu bulgu

ise alanyazında dil becerileri ile okuma becerileri arasındaki yakın ilişkiyi ifade eden çalışmalarla uyumludur (Carlisle, 2003; Güldenoğlu vd, 2019; Assinck ve Sandra, 2003; Nation ve Norbury, 2005; Segebart DeThorne vd., 2010).

Araştırmada öğretmenlere öğrencilerin okumaya geç geçmesinin sebepleri sorulduğunda dikkat problemleri (%27), dil ve konuşma gücüğü (%23) ve ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme (%20) alt temalarının en sık telaffuz edildiği belirlenmiştir. Dikkat problemleri ile dil ve konuşma gücüğü, okumaya geç geçen çocuklarda dil temelli bir öğrenme bozukluğu olabileceğini düşündürmüştür. Ders çalışmama-derslere ilgisizlik-çalışmayı sevmeme okuma motivasyonuna dair bir eksiklik gibi değerlendirilebileceği gibi ilgisizliğin altında yatan başka sebepler olup olmadığı irdelenmelidir. Derslere ilgisiz olduğu için okumaya geç geçtiği belirtilen altı öğrenciden birinin dil puanı çok zayıf (katılımcı 15), ikisinin zayıf (katılımcı 2 ve 19), üçünün ise ortalama altında (katılımcı 5-8-11) bulunmuştur (Bkz. Tablo 5). Ancak öğretmenler bu öğrencilerde dil ve konuşma gücüğü olduğunu belirtmemiştir. Beş öğrencinin okumaya geç geçmesi uyum sağlayamama (arkadaşlarla uyum, okula alışmada uyum) ile ilişkili görülmüştür. Bu öğrencilerden birinin (katılımcı 7) dil puanı çok zayıf, birinin zayıf (katılımcı 16), birinin ortalamanın altındadır (katılımcı 3). İkisinin dil puanı ise ortalama düzeyde bulunmuştur (katılımcı 4-6). Uyum problemi olan bu öğrenciler için dil ve konuşma gücüğü bildirilmemiş olsa da bu bulgu, uyum sorunlarının altında da dil ve konuşmaya dair eksikliklerin olabileceğini düşündürmektedir. Zira sosyal, duygusal ve mental yönden desteklenmeye ihtiyaç duyan çocukların %81'inde dil becerilerinin düşük olduğu bildirilmiştir (Hollo et al., 2014). Bu araştırmada sözlü dil puanı ortalama düzeyde olan öğrencilerin dilin kullanım (pragmatik) bileşenine dair becerileri değerlendirilmemiştir. Dilin gramer, sözlü dil bileşenlerinde ortalama ya da üstünde performansı olan çocukların dilin kullanım bileşenine dair güçlükleri olabilir. Böyle bir güçlük ise akran ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve uyum problemlerini beraberinde getirebilir. Bu bulgular, okumaya geç geçen çocuklarda dil ve konuşma gücüğü bildirilmemiş olsa da detaylı bir dil ve konuşma değerlendirmesi yapılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin, okuma becerisinin geliştirilmesi için en sık dile getirdiği öneri bireysel eğitim/bireysel destek almaktır (%67). Okumaya geç geçen öğrencilerde bu durum en sık dikkat ve dil problemleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerde dil ve dikkat problemleri olduğu için öğretmenlerin en sık dile getirdiği öneri bireysel destek olabilir. Öğretmenler, okumaya geç geçen öğrencilerin destek alması gereken uzmanlar arasında en sık dil ve konuşma terapistlerini (%40) ve kurumlar arasında ise okulun rehberlik servisini (%27) bildirmiştir. Yurt dışında DKT'ler okullarda da görev almakta ve öğretmenlerle iş birliği yaparak okumada güçlük çeken veya okuryazarlık bozukluğu olan çocukların sınıf ortamına katılımı için gerekli desteği sağlamaktadır. DKT'ler ve sınıf öğretmenleri arasındaki iş birliği müfredat planlaması, doğal dilin geliştirilmesi gibi süreçleri içerir (Hadley ve ark., 2000). Ülkemizde DKT'ler okullarda görev almıyor olsa da araştırmamızın bu bulgusu okumaya geç geçen veya okuma yazma sürecinde güçlük çeken çocukların desteklenmesinde DKT-sınıf öğretmeni-rehberlik servisi arasında işbirliğine gereksinim duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okumaya geç geçen öğrencilerde bu durumun dil ve konuşma bozukluğu ile ilişkili olup olmadığı sorusu için 19 öğrencide ilişkili değildir, 11 öğrencide ise ilişkilidir yanıtı verilmiştir. İlişkili görülen ve görülmeyen grupların sözlü dil performansları karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=.0003<0.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin okumaya geç geçmenin olası nedenlerini iyi gözlemledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın nicel bulguları okumaya geç geçen öğrencilerin üçte ikisinin sözlü dil becerilerinin ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okuma yazma becerileri ile dil becerileri arasındaki yakın ilişkiyi vurgularken, okumaya geçmede daha geriden gelen çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan nitel bulgulara göre öğretmenler okumaya geç geçme durumunu dil ve konuşma güçlüklerinin yanı sıra dikkat eksiklikleri, algısal eksiklikler, uyum problemleri gibi öğrenciye bağlı bireysel durumlarla veya ailenin ilgilenmemesi gibi çevresel faktörlerle ilişkilendirmiştir. Okumaya geç geçen öğrencilerin sıklıkla bireysel destek alması; bu öğrencilerin DKT'ler ve okul rehberlik servislerince desteklenmesi gerektiği bildirilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında okumaya geç geçen çocukların basit sayılabilecek bir gecikme yaşamadıkları söylenebilir. Zira bu çocukların dil becerilerinde eksikleri vardır ve daha kapsamlı bir değerlendirme ile tanılanmalı, dil ve konuşma desteği almalıdırlar. Öğretmenlerin görüşleri de çocukların gerek dil ve konuşma gerekse akademik becerileri için bireysel destek almaları yönündedir. Öğretmenler ailelerin çocuğun gelişimi ve başarısındaki rolüne de işaret etmişlerdir. GDB veya öğrenme gücüğü gibi nörogelişimsel bozuklukları doğru değerlendirmek, çocuğun ihtiyaçlarını doğru belirlemek pek çok kaynaktan bilgi almayı gerektirir. Bunlar içinde standart testler olduğu gibi aile ve öğretmen görüşmeleri de vardır. Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada da okumaya geç geçen öğrencilerin dil becerileri değerlendirilmişse de sadece dil testinin sonucu çocuğun yaşadığı duruma dair gerçek resmi uzmanlara sunamaz. Muhakkak diğer değerlendirme araçlarından yararlanılmalı, aile üyelerinden ve okuldaki öğretmenlerinden çocuk hakkında bilgi alınmalıdır. Böylece çocuğun yapabildikleri ve yapamadıkları daha net görüleceği gibi, müdahale önceliklerini belirlemek de kolaylaşacaktır. Bu çalışmanın karma yöntemle desenlenmesi, okumaya geç geçen çocuklar hakkında daha kapsamlı ve çok yönlü bilgi alınmasını sağlamıştır. Nicel veriler, çocukların dil becerilerinde ortalamanın altında seyreden bir performansa işaret ederken, nitel bilgiler zayıf dil becerisine eşlik eden farklı durumları (algı eksikliği, dikkat problemi, uyum sorunu, aile ilgisizliği) göstermektedir. Bu çocuklar için planlanacak olası bir müdahalede dil becerisini geliştirme hedefinin yanı sıra, eşlik eden ilgili durumları iyileştirmeye yönelik de adımlar atılması gerekecektir.

Alanyazında dil bozukluğu olan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında olduğunu gösteren ve ilkökul üçüncü-dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine dair çalışmalar yapıldığı

görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okumaya geçme sürecinde belirleyici olan unsurlara dair araştırmalar yapılmış olsa da bu öğrencilerden okumaya geçenlerin dil becerilerinin de değerlendirilmesi gerektiği ilk kez bu çalışmada dile getirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, okumaya geç geçen çocukların durumlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda henüz ilkokul birinci sınıfta iken okumaya geçmede geciken çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, gerekli desteğin sağlanması oldukça önemlidir. Çocukların dil ve konuşma becerileri gelişirse okuma becerileri de gelişebilir, ilerleyen sınıflarda okuduğunu anlama becerilerinde yaşayabilecekleri güçlükler de engellenebilir.

Araştırmamızın bulguları okumaya geç geçen çocukların desteklenmesinde DKT-sınıf öğretmeni-rehberlik servisi işbirliğine işaret etmektedir. Öte yandan katılımcılar, okumaya geç geçen öğrencilerle sınırlıdır. Okumayı öğrenmede gecikmeyen öğrencilerin dil becerileri değerlendirilmemiştir. Bu nedenle okumaya geçmekte geciken öğrencilerle gecikmeyenlerin dil becerileri arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Çalışmamızın bir diğer sınırlılığı ise İstanbul'daki dört okuldan veri toplanmış olmasıdır. Bundan sonraki çalışmaların daha geniş örnekleme kapsayacak şekilde yapılması, dil ve konuşma becerilerini değerlendiren testlerin yanı sıra dikkat ve algı testlerine yer verilmesi, öğretmen ve ailelerin görüş ve önerilerinin alınmasını önerilerimiz arasındadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma TÜBİTAK 2209 A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programınca (Proje No: 1919B012220351) destek almaya hak kazanmıştır. Teşvikleri için TÜBİTAK'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

Assinck, E., Sandra, D. Mann, V., ve Singson, M. (ed). (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes (1. baskı). Kluwer Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3720-2_1

Aydemir, H., Karalı, Y., ve Kılınçer, Ç. (2019, 16-20 Kasım). *İlkokuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Sözlü bildiri] 18. Uluslararası İlkokul Öğretmenleri Eğitimi Sempozyumu (18th International Primary Teacher Education Symposium), Antalya, Türkiye.

Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://www.esoder.org>

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

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., ve consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bozgun, K., Uluçınar Sağır, Ş. (2018, 6 Aralık). *Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi*. [Sözlü bildiri] 2. Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu, Samsun, Türkiye.

Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291–322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>

Demirtaş, Ç. P., ve Ergül, C. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>

DeThorne, L., Hart, S., Petrill, S., Deater-Deckard, K., Thompson, L., Schatschneider, C., ve Davison, M. (2007). Children's history of speech-language difficulties: genetic influences and associations with reading-related measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 49, 1280–1293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/092\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/092))

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, (37),166.

Erim, A., ve Kılıç, M. (2022). İletişim bozuklukları bağlamında erken okuryazarlık becerileri üzerine genel bir bakış. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 313-326. <https://doi.org/10.47115/jshs.1074836>

Güldenöglü, B., Kargın, T., Gengeç, H., ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>

Hollo, A., Wehby, J.H., ve Oliver, R.M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169–186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>

Joshi, R. M., Dahlgren, M., ve Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory

teaching approach. *Annals of Dyslexia*, (52), 229–242. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0014-9>

Kargın, T., Güldenöglü, İ. B., ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82–100. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/okuma-guclugu-olan-ve-olmayan-ogrencilerin-cumle/docview/1757274566/se-2>

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

McArthur, G., Hogben, J.H., Edwards, V.T., Heath, S., ve Mengler, E.D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, (41), 869–874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>

Miles M, Huberman M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nation, K., ve Norbury, C. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, (25), 21–32. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00004>

Norbury C. F., Gooch D., Wray C., Baird G., Charman T., Simonoff E., Vamvakas, G., Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

Polišenská, K., Chiat, S., ve Roy, P. (2015). Sentence repetition: what does the task measure? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 106–118. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12126>

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, (13), 212–218. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00035-7)

Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, (7), 12–36. <https://doi.org/10.1002/dys.186>

Tekindal, M., ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1355632>

Topbaş S., Kaçar D., Kopkallı Yavuz H.(2014). Performance of children on Turkish Nonword Repetition Test: Effect of wordlikeness, word length and scoring. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 28(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927003>

Topbaş, S. (2013). TÖDİL Projesi-Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan tekdilli ve ikidilli okulöncesi ve ilköğretim çağı (2:0-9:0 yaş) çocuklarında özgül dil bozukluğunu ölçme ve değerlendirme çalışması.Teknik Rapor. <https://doi.org/10.13140/2.1.4031.3925>

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/ Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>

Turan, F., ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 43-47. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5072/1141>

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., ve Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, (45), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Wiig, E.H., Zureich, P., ve Chan, H.N.H. (2000). A clinical rationale for assessing rapid automatized naming in children with language disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 359–374. <https://doi.org/10.1177/002221940003300407>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 06.01.2023 tarih 2023/77-41 sayılı kararıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 06.01.2023

Etik Kurul Karar Sayısı: 2023/77-41

Investigation of Classroom Teacher Candidates' Writing Anxiety

Beyhan Can-Kaya

Uşak University

beyhan.can@usak.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1066-2203

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the writing anxiety of the students of the Department of Classroom Education studying at the Faculty of Education in terms of various variables and to include their opinions about their writing anxiety. The study was designed as an exploratory-sequential design within the scope of mixed method; the findings obtained from quantitative data were supported by qualitative data. The study group consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students studying in the department of classroom education at Uşak University Faculty of Education. Data collection was carried out separately in quantitative and qualitative dimensions. The 'Writing Anxiety Scale' developed by Karakaya and Ülper (2011) was used to collect the data related to the quantitative dimension; percentage (%), frequency (f), arithmetic mean, standard deviation, t-test, and ANOVA descriptive analysis techniques were used to analyze the data. The data related to the qualitative dimension were collected with an interview form created by the researcher and including semi-structured interview questions; content analysis was used to analyze the data. As a result of the findings obtained from the analysis of the data, it was concluded that the writing anxiety levels of the students of the department of primary education were generally low; the writing anxiety of the 1st grade students was higher than the writing anxiety of the 3rd and 4th grade students; the writing anxiety of the students who were not interested in writing outside the lessons was higher than the writing anxiety of the students who were interested in writing outside the lessons; the gender factor and the diary keeping status did not have a significant effect on writing anxiety. In addition, it was concluded that the negative attitude of the teacher, factors related to the writing process and physical factors distract students from writing; positive-negative intense emotions, appreciation of what they write, and some other factors motivate them to write.

Keywords: Writing, writing anxiety, writing education, elementary school teaching, primary education.

Writing is the last skill acquired among language skills; it is a challenging process that requires patience. Providing various motivational equipment along with some physical and mental requirements contributes positively to the development of writing skills.

Writing is 'putting the information structured in the mind into writing' (Güneş, 2013 p. 157). It is a process and the factor that 'keeps the student mentally fit' from the beginning to the end of writing is writing motivation. Writing motivation includes sub-dimensions such as goal, attitude, self-efficacy, self-efficacy, self-regulation, attribution, effort and anxiety; writing anxiety, which is included in these sub-dimensions, is expressed as a general state of anxiety or stress that leads to a reaction of avoidance of writing (Erbilen & Temizkan, 2021). In short, it is the worry and fear that the writing product will be evaluated unsuccessfully (Ditiberio & Jensen, 2007).

Received : October 24, 2023
Revised : May 30, 2024
Accepted : May 30, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 90-114
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 90-114
<https://doi.org/10.35233/oyea.1380657>

Writing anxiety can be triggered by the process of fulfilling writing tasks and a few issues. Some of these issues include finding the time given for writing insufficient, not allowing freedom in writing (Karakoç Öztürk, 2012); perfectionist behaviour at the stage of subject determination (Temizkan, 2014); the level of language skills (Aslım Yetiş, 2017); and decreasing the frequency of writing (İşeri & Ünal, 2012). In addition, it is also stated that people with high writing anxiety may fear the evaluation of their writings with the thought of being evaluated negatively, have the idea that they will fail in writing, will be reluctant to participate in courses that require writing tasks, and will tend towards professions that require very little writing (Daly & Miller, 1975).

Zorbaz (2011) expresses the reasons for writing anxiety as a feeling of inadequacy in writing skills, negative experiences related to writing, negative and cruel criticisms of teachers about writing tasks, inadequacy in writing skills and lack of regular reading habits. It is stated that the teacher's negative feedback and low scores construct a process that leads to negative associations with 'written expression' and from there to writing anxiety.

Tighe (1987) states that there is an interaction between high anxiety and poor writing skills, and it is not clear whether the source of this interaction is poor writing skills or high anxiety. Tighe (1987) states that research on writing apprehension has highlighted three important findings that are important for classroom teachers. According to this: (1) students with high anxiety about writing exhibit less skill in writing than their more confident peers, (2) anxiety interferes with the development of writing skills, (3) students avoid writing tasks and lessons that can help them in this regard. People who do not develop writing anxiety are generally considered to have had positive and good experiences with writing, have a positive self-perception as a writer, and enjoy new developments in writing. However, regardless of their competence, anyone who has had bad experiences with writing in the past can also develop writing anxiety (Ditiberio & Jensen, 2007).

Determining the current situation regarding writing anxiety and identifying the main reasons that cause anxiety in solving the problems of writing anxiety is important in terms of implementing practices based on making students like writing. In writing, the mental process is integrated with motor skills; many parts of the brain are activated simultaneously in harmony with the writing activity. Research shows that, unlike typing on a keyboard, handwriting requires sequential finger movements. As a result, larger regions of the brain related to thinking, language and working memory are activated; handwriting practices contribute to the development of fine motor skills and self-expression (Zadina, 2014). The importance of writing is stated in the National Education Turkish Language Teaching Program (MoNE, 2019). Some of the specific objectives in the program are stated as 'developing listening/watching, speaking, reading and writing skills', 'ensuring that students use Turkish consciously, accurately and carefully in accordance with the rules of speaking and writing', 'ensuring that they acquire the love and habit of reading and writing', 'ensuring that they express their feelings and thoughts and their opinions or thesis on a subject effectively and clearly in oral and written form' (p. 8). When these items are evaluated on the axis of writing skills, it would be appropriate to say that the classroom teacher has the duties of developing writing skills, using Turkish beautifully by considering the rules of writing, and gaining the love and habit of writing. In addition, the foundations of writing are laid by the classroom teacher with the first reading and writing process. In short, the classroom teacher plays an important role in the construction of four basic language skills. In this respect, classroom teaching is an important branch of teaching, and the classroom practices and approaches of the teacher are important for the child to experience quality writing processes without developing writing anxiety. From this point of view, it is thought that writing studies covering the field of classroom teaching should be given a lot of space; thus, it is thought that children, who are the guarantee of the country, will contribute to qualified writing processes.

In this study, it is aimed to examine the writing anxieties of prospective primary school teachers and to examine the reasons for writing anxiety based on the positive and negative experiences of prospective teachers about writing. The aim of the study was determined as examining the writing anxieties of the students of the Department of Classroom Education studying at the Faculty of Education in terms of various variables and including their views on writing anxieties. Within the scope of the research aim, answers to the following questions are sought:

1. What is the level of students' writing anxiety?
2. Students' writing anxieties;
 - a. Class level,
 - b. Gender variable,
 - c. Writing situations,
 - d. Does it show a significant difference in terms of keeping a diary?
3. What are the students' opinions about their writing anxieties?

Method

Model

The study was designed as an exploratory-sequential design within the scope of mixed method research. In the exploratory-sequential design, which is expressed as 'a mixed method design in which the researcher starts by managing

a quantitative phase and starts to look for specific results with a second phase, the aim is to first evaluate the trends and relationships by addressing the subject to be studied with quantitative data, and then to try to explain the causes and consequences of the trends by examining the results obtained (Creswell & Plano Clark, 2014, pp. 89-90). In this study, firstly, quantitative data on students' writing anxiety were obtained. As a result of the quantitative data, face-to-face interviews were conducted with students with high writing anxiety and the reasons for their current writing anxiety were tried to be determined. In the interviews, data were collected based on the participants' views about writing and their memories about writing. The qualitative dimension of the study is a phenomenological study in this respect. In a phenomenological study that emphasizes 'experience itself' and 'how something transforms into consciousness after experience' in terms of its philosophy (Merriam, 2013, p. 24), the focus is on how the experienced thing is experienced and how it is described by the experiencer (Patton, 2018).

Participants

In the quantitative data collection phase of the study, 239 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the Department of Classroom Education of the Faculty of Education took part. Of the students participating in the study, 74.5% (n=178) were female and 25.5% (n=61) were male. The distribution of the participants according to grade levels varied between 23-28% (1st grade: 23%, n=55; 2nd grade: 24.3%, n=58; 3rd grade: 25.1%, n=60; 4th grade: 27.6%, n=66). More than half of the participating students (61.5%, n=147) were not interested in writing outside the lessons, while the students who stated that they tried to write constituted approximately one third of the participants (38.5%; n=92).

The students who took part in the process of collecting qualitative data were determined by using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, after analyzing the quantitative data. The criteria determined for this study were; (1) having completed the writing anxiety scale given in the quantitative data collection phase of the study, (2) having a high writing anxiety scale score, i.e. having high writing anxiety, (3) participating in the interview on a voluntary basis. Firstly, the total scores and averages of the students were calculated. Among 239 students who participated in the study, students with high writing anxiety were determined within the framework of the ranges determined for the scale items (3.40-4.20: most of the time, 4.20-5.00: always). Eighteen of the 33 students with high writing anxiety were included in the qualitative dimension of the study on a voluntary basis and face-to-face interviews were conducted with these students.

Tools

Writing Anxiety Scale (Karakaya & Ülper, 2011) and Interview Form were used to collect the study data.

Writing Anxiety Scale

The scale developed by Karakaya and Ülper (2011) to determine the writing anxiety of university students consists of 35 items and exhibits a single-factor structure. Exploratory factor analysis (EFA) revealed that 49% of the scale variance was explained. Cronbach- α reliability coefficient of the scale was found as .93. Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to determine the construct validity of the scale and the chi-square value ($X^2=1476$, $df=554$, $p=0.000$) was found significant. The fit values related to the scale (RMSEA=0.09, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.95, GFI=0.70, AGFI=0.66, SRMR=0.061) are at acceptable level. The Likert-type 5-point scale consists of rating options such as always (5), most of the time (4), occasionally (3), very rarely (2), never (1). As the scores obtained from the scale increase, writing anxiety increases. Cronbach- α value for this study was found to be .967.

Interview Form

The form, which was created by the researcher and aims to reach the main reasons of writing anxiety of university students based on their experiences, experiences and opinions about writing practices, includes semi-structured interview questions. The draft form was first presented to the experts in the field and as a result of the feedback received, arrangements were made on the questions. Face-to-face one-to-one and focus group interviews were conducted with a total of 30 students studying at various grade levels who had high writing anxiety, and a preliminary study was conducted. Focus group interviews were applied to two different groups of seven people each in order to save time. After the study, issues such as the comprehensibility and answerability of the questions were reviewed, necessary arrangements were made and the interview form was made ready for a second application.

Although the form consists of 5 basic questions supported by probing questions, the main focus was on the issues that motivated students to write and distracted them from writing; in this context, the following three questions were considered to be particularly important: (1) 'What is the most challenging thing for you while writing?', (2) 'Can you share a memory of a time in your life that motivated you to write?', (3) 'Can you share a memory of a time in your life that distracted you from writing?'

Data Collection

The data collection process was carried out separately in quantitative and qualitative dimensions. The process started with the collection of quantitative data. The Writing Anxiety Scale was administered to the student group at each grade level by the researcher and voluntary participation was taken into consideration.

The qualitative data of the study were obtained through interviews with the students. According to the scores obtained from the scale, interviews were conducted with students with high writing anxiety and qualitative data of the study were obtained. Of the 18 university students included in the interview, 5 were male and 13 were female. Four of the students are in the fourth year, two of them are in the third year, five of them are in the second year, and seven of them are in the first year, and the distribution of scores related to writing anxiety varies between 119-158.

The interviews were conducted face-to-face and one-to-one in the school environment for an average of 10-12 minutes, taking into account the principle of volunteerism, and were recorded with a voice recorder with the permission of the participants. University ethics committee permissions were obtained before the process.

Data Analysis

Before analyzing the quantitative data, missing data were identified and assigned. Skewness and kurtosis values were examined to determine which statistical techniques would be used in the analysis of the data and to determine whether the data set exhibited a normal distribution. It was seen that the values varied between -1 and +1 and the data exhibited a normal distribution (Büyüköztürk, 2007; Çokluk et al., 2012) and it was decided that it would be appropriate to use parametric tests in the analyses.

Arithmetic mean and standard deviation, which are descriptive statistical techniques, were used to determine the students' writing anxiety levels. In the interpretation of the averages, 1.00-1.79: very low, 1.80-2.59: low, 2.60-3.36: medium, 3.40- 4.19: high, 4.20-5.00: very high interval levels were taken into consideration. Independent Samples T-Test (gender, writing and diary keeping situations) and One-Way ANOVA (grade level) statistical techniques were used to determine whether writing anxieties showed a significant difference in terms of various variables.

Content analysis was used to analyze the qualitative data. Content analysis aims at 'defining the data and revealing the facts hidden in the data' and allows the data to be explained through concepts and relationships between concepts. In the process of analysis; the basic steps of the process are followed as (1) 'coding the data', (2) 'finding themes', (3) 'organizing and defining the data according to the codes and themes', (4) 'interpreting the findings' (Yıldırım & Şimşek, 2011). Similarly, the content analysis process of this study starts with the coding of the data and continues with the process of creating themes from the codes obtained. Merriam (2013) states that the naming of the categories in the categorization process can consist of at least three sources, namely the researcher, the participants or the literature, and the most commonly used way among these is the process in which 'the researcher himself puts forward the terms, concepts and categories that he thinks reflect the data' (p. 176). In this study, the researcher and the literature were the prominent sources in the process of organizing and defining the data according to codes and themes. Some of the categories created were also grouped as subcategories and codes; in short, an organization and definition process that progresses from codes to subthemes and themes was followed. In this process, the codes were analyzed separately by two researchers who are experts in their fields and then a consensus was formed. Categories were created based on the interview data, and the categories were supported and interpreted with student opinions.

Ethical Statement

The ethics committee permission for this study was granted by the decision of Uşak University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 11.06.2020 and numbered 2020-72.

Findings

When the arithmetic mean and standard deviation values of the writing anxiety levels of the students of the department of classroom education of the faculty of education are taken into consideration, it is seen that the students' mean writing anxiety score ($\bar{X}=2.32$) is in the low range (1.80-2.59: low). It can be said that the students of the department of classroom education have low level of writing anxiety.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' writing anxiety showed a significant difference according to their grade levels. It was seen that the difference between the arithmetic averages of the grade levels was statistically significant ($F=4.178$; $p<.05$) and the effect size of writing anxiety in terms of grade level variable ($\eta^2=.051$) was moderate. Tukey multiple comparison test was applied to determine the source of the difference. When the Tukey test results were analyzed, it was seen that the writing anxiety of 1st grade students ($\bar{X}_1=2,61$) differed significantly from the writing anxiety of 3rd and 4th grade students ($\bar{X}_3=2,17$; $\bar{X}_4=2,15$). Accordingly, the writing anxiety of 1st grade students is significantly higher than the writing anxiety of 3rd and 4th grade students. It can be said that writing anxiety decreases as the grade level increases.

An independent samples t-test was conducted to determine whether students' writing anxiety showed a significant difference in terms of gender, writing in their free time or outside of classes, and keeping a diary. It was seen that the mean of females ($\bar{x}=2.35$) was higher than the mean of males ($\bar{x}=2.24$); however, the difference was not statistically significant ($t=0.896$; $p>.05$). The difference between the averages of the students who kept a diary and wrote daily ($\bar{x}=2.31$) and the students who did not keep a diary ($\bar{x}=2.32$) was not statistically significant ($t=0.27$, $p>0.05$). It was concluded that the mean of the students who were not interested in writing outside the lessons ($\bar{x}=2.47$) was higher than the mean of the students who tried to write in their free time ($\bar{x}=2.08$) and the difference was statistically significant ($t=-3.692$; $p<.05$). Accordingly, it can be said that the writing anxiety of the students who "write something in their free time" is lower than the writing anxiety of the students who "are not interested in writing outside the lessons".

The opinions of the students of the department of classroom education were discussed under two headings: *student opinions on the factors that distract them from writing* and *student opinions on the factors that motivate them to write*.

The factors that cause writing anxiety and distract students from writing are discussed in three categories: *teacher's negative attitude*, *factors related to the writing process* and *physical factors*. The negative attitude of the teacher was expressed in four subcategories: *not receiving appreciation/appreciation*, *comparison*, *belief that unfairness/discrimination was made*, and *making what was written an element of laughter*. Seven subcategories were formed in the category of factors related to the writing process. These subcategories are as follows: *compulsory writing tasks*, *composition writing*, *not being able to produce the quality of content they want*, *reading what they write when they do not want to*, *time limit*, *being evaluated with grades*, *giving feedback to those who write well*, and *not being interested in writing*. The physical factors category is represented by two subcategories: *ugly writing* and *pain/fatigue*.

The factors that reduce writing anxiety and motivate writing are discussed in three categories: *positive-negative intense emotions*, *appreciation of what they write*, and *other*. It is seen that the category of positive-negative intense emotions is expressed in nine subcategories such as *separation*, *losses*, *health problems*, *longing*, *loneliness*, *loneliness*, *confusion*, *happiness*, *shyness* and elements that evoke good feelings. The category of liking what they wrote was divided into two subcategories: *teacher support* and *friend support*, while the other category included the subcategories of *writing because they wanted to*, *being influenced by what they read*, and *not being able to express themselves verbally*.

The factors that reduce writing anxiety and motivate writing are discussed in three categories: *positive-negative intense emotions*, *appreciation of what they write*, and *other*. It is seen that the category of positive-negative intense emotions is expressed in nine subcategories such as *separation*, *losses*, *health problems*, *missing*, *loneliness*, *surprising*, *happiness*, *shyness* and *elements that make you feel good*. The category of liking what they wrote was divided into two subcategories: *teacher support* and *friend support*, while the other category included the subcategories of *writing because they wanted to*, *being influenced by what they read*, and *not being able to express themselves verbally*.

Conclusion and Discussion

The research findings obtained from the 1st-4th grade students of the department of classroom education of the faculty of education were finalized as quantitative and qualitative findings within the framework of the research sub-problems.

According to the results obtained from the quantitative findings, the writing anxiety levels of the students of the department of classroom education are generally low. However, it was concluded that the writing anxiety of the 1st grade students was higher than the writing anxiety of the 3rd and 4th grade students, and the writing anxiety of the students who were not interested in writing outside the lessons was higher than the writing anxiety of the students who were interested in writing outside the lessons. According to the results of the study, gender factor and keeping a diary do not have a significant effect on writing anxiety.

The results of the study coincide with the findings of similar studies. Kuşdemir et al. (2016), in their study in which they examined the writing anxiety of 705 pre-service primary school teachers, concluded that pre-service teachers' writing anxiety was at a moderate level and that the gender factor did not make a significant difference. It was observed that gender and general anxiety level showed similar results in different study groups within the scope of education faculty. One of these studies was conducted by Karakaya and Ülper (2011) with students studying in the departments of classroom teaching, elementary mathematics teaching and Turkish teaching. As a result of the study, it was seen that the gender variable did not make a significant difference on students' writing anxiety levels. Similarly, in Tiryaki's (2012) study examining the writing anxiety of first-year students studying in different faculties and departments of the university, it was seen that writing anxiety did not show a significant difference in terms of gender and field; approximately 16% of the students were at a low anxiety level while 17% were at a high anxiety level.

The results of İşeri and Ünal's (2012) study with Turkish pre-service teachers support the findings of the study, which showed that pre-service teachers' writing anxiety was low and that there was no significant difference in terms of gender and grade level. Another result that supports the findings of the study is that there is a negative relationship between the frequency of writing and anxiety levels of the participants and that anxiety decreases as the frequency of writing increases and anxiety increases as the frequency of writing decreases. Demirel (2019) examined the relationship between writing anxiety and creative writing achievement of 227 prospective teachers and found that the writing anxiety of students in the Turkish language teaching department was lower than that of students in the classroom, special education and social studies teaching departments, and that the writing anxiety of males was higher than that of females.

In Demir and Çiftçi's (2019) study, which was conducted to determine the writing anxiety levels of 194 prospective Turkish teachers and to highlight the reasons that feed anxiety, it was concluded that their writing anxiety was at a low level and did not show a significant difference in terms of gender and grade level. Similarly, Ürün Karahan (2017) conducted a study with prospective Turkish teachers. At the end of the study, it was concluded that the gender variable was not a significant predictor of writing anxiety; the writing habits of the department students were good, while their anxiety was high. It is thought that the high level of anxiety may be due to the meaning they attribute to the subject because it is the field in which the students of the Turkish language teaching department are personally involved. Ilman et al. (2019) examined the writing anxiety and self-efficacy of 455 health services vocational school students in terms of various variables and concluded that the writing anxiety of the students was at a medium level; although there was no significant difference in terms of gender variable, writing anxiety was seen more in female students; although it was higher in the first grades, there was no significant difference in terms of class variable.

It is seen that the results of the research are also supported in studies involving primary school students. Bozgün (2022), in his study conducted with primary school 4th grade students, found that writing anxiety was at a moderate level in primary school students; similar results were found that writing anxiety did not change according to gender and age. Temel and Katrançı (2019) collected data on writing skills, attitudes towards writing and writing anxiety in a survey study conducted with 810 fourth grade primary school students. As a result of the findings of the study, it was concluded that the gender variable and diary-keeping status of the students did not have a significant effect on writing anxiety; there was a significant, inverse and weak relationship between attitude towards writing and anxiety. In their study with 5th, 6th, 7th and 8th grade students, Çocuk et al. (2016) found no significant relationship between keeping a diary and writing anxiety. In the study conducted by Özber et al. (2022), no significant difference was found in terms of gender variable and diary writing status. Yaman (2010), in a study conducted with 480 primary school students, found that writing anxiety differed in terms of grade level; however, no significant difference was observed in terms of gender variable. Aşiloğlu and Özkan (2013), in their study examining the writing anxiety of middle school students, concluded that the writing anxiety of 7th and 8th grade students was low to medium level, but the anxiety was higher in female students and 8th grade students. Yemenici (2019), in his study examining the writing anxiety of 7th grade middle school students and its causes, concluded that writing anxiety did not show a significant difference according to gender and that students generally did not experience anxiety about writing anxiety. Akaydın (2015), in his study titled "Examining the writing anxiety of middle school students: The case of Malatya province", it was concluded that the writing anxiety of middle school students was at a moderate level and showed a significant difference according to gender and grade level. Anxiety level can also be effective on students' achievement and attitudes towards writing. Yaman (2014), in his study with 281 middle school students, states that as students' writing anxiety increases, their attitudes towards Turkish course change negatively. Anxiety is also a factor that affects writing success. Balta (2018) examined the relationship between middle school 8th grade students' argumentative text writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness and concluded that students with low writing anxiety and high metacognitive awareness were more successful in writing argumentative texts.

The "factors that distracted the participants who had high writing anxiety and were included in the study group from writing" in the department of classroom education; *the negative attitude of the teacher (lack of appreciation/ praise, comparison, belief that unfairness/discrimination was made, making the writings an element of laughter), factors related to the writing process (compulsory writing tasks, essay writing, not being able to produce content of the quality they wanted, reading what they wrote against their will, time limit, evaluation with grades, giving feedback to those who write well, lack of interest) and physical factors (ugly writing, pain/fatigue)*. The factors that "motivated the participants to write" were *positive-negative intense emotions (separation, losses, health problems, missing, loneliness, surprising, happiness, shyness and elements that make you feel good), appreciation of their writing (teacher support, friend support) and other factors (writing because they wanted to, being influenced by what they read, not being able to express themselves verbally)*.

In Demir and Çiftçi's (2019) study on the reasons that feed anxiety in prospective Turkish teachers; The opinions that factors such as starting writing, problems with punctuation and spelling, pressure to "use language skills effectively", evaluation of their writing with high expectations, multiple-choice test system, fear of being evaluated by others (by peers and teachers), being exposed to writing essays on subjects they do not have enough knowledge, high expectations regarding formal elements, not being left free in choosing a topic, writing an essay text in the classroom environment, and being forced to write in a limited time support the findings of the study. Yemenici (2019), in his study examining the writing anxiety of 7th grade students in secondary school and the reasons for it, concluded that approximately 22% of the students did not enjoy writing, 11% had a feeling of failure before writing, 26% did not write voluntarily outside of school duties, 48% experienced anxiety accompanied by emotions such as excitement, embarrassment and fear about sharing their writings by reading them in class, and 7% of them did not like what they wrote by those around them. In a study involving 98 B1 level Turkish Language Teaching Center (TÖMER) students, there are results that students who like writing in their mother tongue have low Turkish writing anxiety (Özdemir, 2019). In Barış and Şen's (2019) study, it is seen that the writing anxiety of the students who said "I do not write" in terms of the frequency of writing in Turkish is higher than the others.

In writing studies, evaluation can reduce the anxiety of the writer as well as increase it from time to time. The results of Karateke Bayat's (2018) study, conducted with 24 C1 level students who learn Turkish as a foreign language, show that peer evaluations in writing activities reduce writing anxiety; however, some students are concerned about this practice because their writing issues and mistakes are seen by others. Karateke and Gün (2020)'s study can be cited as an

example of this situation. The study focused on peer assessment by emphasizing the importance of assessment techniques that trigger writing anxiety in the foreign language learning process; peer assessment was found to reduce writing anxiety. However, it can be said that this result is possible in terms of the scope of the study in terms of the language learning process. In another study, Kurt and Atay (2007) emphasized teacher and peer feedback and concluded that pre-service teachers who received peer feedback experienced less writing anxiety than those who received teacher feedback. It is thought that the evaluation issue is shaped by individual differences and the expectations of the writer. Again, the results of another study support this point in line with the research findings; it focuses on language skills in terms of writing anxiety. In this regard, Aslım Yetiş (2017) concluded that language skills are effective on writing proficiency and anxiety decreases as writing proficiency increases; limited vocabulary knowledge increases anxiety, time pressure and teacher attitude increase anxiety, and in general, teacher roles are very important in reducing writing anxiety.

Pre-writing preparation, using different techniques-methods, collaborative work, teacher attitudes can be effective on writing anxiety. Dola and Aydın (2020) investigated the effect of digital story writing on writing anxiety, writing self-efficacy and writing sensitivity in an eight-week application on digital story writing conducted with 6th grade students. At the end of the study, it was observed that the writing anxiety and sensitivity of the students involved in the digital story writing process increased significantly. This situation was expressed as students gaining awareness of writing and making an effort to write more beautifully, and thus the concern of writing beautifully increases anxiety and sensitivity. Özber et al. (2022), at the end of their writing studies with primary school 4th grade students, found that elements such as liking writing, group work and fun with creative drama activities were found to enjoy the writing process. Erbilien and Temizkan (2021), in their experimental study examining the effect of pre-writing activities on the writing motivation and achievement of middle school 8th grade students, concluded that pre-writing preparation activities did not make a significant difference on writing motivation; it was stated that writing motivation is related to the process and while a short process is sufficient in developing writing achievement, a long process is needed in developing writing motivation because the desire to write should be internalized. Eroğlu (2020), in his mixed-method study investigating the effect of digital storytelling on 7th grade students' attitudes towards story writing, anxiety and digital literacy, observed a significant difference in the attitudes towards story writing, story writing anxiety and digital literacy scores of the group in which digital storytelling was applied; it was seen that their story writing anxiety decreased. It was stated that informing the students about the digital story creation process and its stages, informing the students that the story sharing would be carried out with the videos prepared beforehand instead of reading aloud, increasing the willingness to share as the experimental group students produced more qualified and powerful writings with the process, giving feedbacks in the process, and including music-visuals and effects of their own choice in the stories of the participants could be effective in reducing anxiety. Based on these studies, it can be said that flexibility in classroom writing activities is an important factor in reducing writing anxiety.

When the results of the research are evaluated in general, it would be appropriate to say that the issues that cause writing anxiety are particularly related to the attitude of teachers who have an important role in carrying out the writing process; especially the positive and constructive attitude exhibited in primary school years, including the first reading and writing process, has a vital importance in creating love and interest in writing. Negative experiences related to writing are an important component of anxiety. The study conducted by Al-Shboul & Huwari (2015) supports this. In the study, the anxiety problems experienced by Jordanian students while writing a doctoral dissertation in Malaysia were investigated and it was seen that past negative writing experiences were among the results of the study. It is thought that this situation points to the importance of the sensitivity of classroom teachers in classroom writing practices. Indeed, Fischer, Mayers, and Dobelbower (2017) also mentioned similar issues in their studies. Accordingly, there is a relationship between self-efficacy and writing anxiety. Pedagogical practices and the role of the instructor have a confidence-building effect in writing. It is stated that practices such as *practicing writing, editing and reflection opportunities, following a guide, writing about important things* can be used in lessons; the teacher should provide *constructive criticism* and *guidance* in the process. Badrasawi, Zubairi, and Idrus's (2016) study on the relationship between writing anxiety and writing performance, factors contributing to writing anxiety, and strategies to reduce anxiety to increase the perception of teachers and students shows that writing anxiety negatively affects writing performance; student-teacher-environment factors are important components in eliminating this negativity; therefore, teachers should be aware of students' problems in writing.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi*

Beyhan Can-Kaya

Uşak Üniversitesi

beyhan.can@usak.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1066-2203

ÖZ

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yazma kaygılarına yönelik görüşlerine yer verilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, karma yöntem kapsamında açıklayıcı-sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunda, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Verilerin toplanması nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı yürütülmüştür. Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanmasında Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği"nden yararlanılmış; verilerin analizinde yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler araştırmacı tarafından oluşturulan ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren bir görüşme formu ile toplanmış; verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular neticesinde, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri genel olarak düşük olduğu; 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından; dersler dışında bir şeyler yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının ise ders dışında da yazı yazmakla ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarından yüksek olduğu; cinsiyet faktörü ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; öğretmenin olumsuz tutumu, yazma sürecine ilişkin etmenler ile fiziksel etmenlerin yazı yazmadan uzaklaştırdığı; olumlu-olumsuz yoğun duygular, yazdıklarının beğenilmesi ve diğer bazı etmenlerin ise yazı yazmaya motive ettiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazı, yazma kaygısı, yazma eğitimi, sınıf öğretmenliği, sınıf eğitimi.

Yazma, dil becerileri içerisinde en son kazanılan beceridir; sabır gerektiren zorlu bir süreç işidir. Bir takım fiziksel ve zihinsel gerekliliklerle birlikte çeşitli motivasyonel donanımların sağlanması, yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak yazmaya dönük bazı olumsuz algıların mevcudiyeti ya da yazma becerisi açısından yetersizlik hissiyatı yazma kaygısı oluşturabilmekte ve bireyler yazılı anlatımdan uzaklaşma eğilimi sergileyebilmektedir. Öğrenciler açısından ele alındığında, yazmaya yönelik olumsuz algıların mevcudiyeti ayrıca önem arz eder; zira yazma, eğitim süreci içerisindeki en önemli ifade araçlarından birisidir.

Yazma, "zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" dir (Güneş, 2013s. 157). "Geniş bir arka plan çalışmasının görünürdeki ürünü" olması yönüyle düşünmeyi gerektirmekte (Temizkan, 2014, s.9); bu yönüyle yazma, soyut bir plan yapma eğilimini kapsayan zihinsel bir süreç, olarak ifade edilmektedir (Temur, 2011).

Geliş Tarihi : 24 Ekim 2023
Düzeltilme Tarihi : 30 Mayıs 2024
Kabul Tarihi : 30 Mayıs 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 90-114
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 90-114
<https://doi.org/10.35233/oyea.1380657>

* Bu çalışma, 23-25 Mart 2018 tarihlerinde düzenlenen *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*'nde, "Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Alanlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yazma Kaygılarının İncelenmesi" başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yazma bir süreç işidir ve yazma öncesinden sonuna kadar “öğrenciyi zihnen zinde tutan” unsur yazma motivasyonudur. Yazma motivasyonu; hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygı gibi alt boyutları içermekte; bu alt boyutlar içerisinde yer alan yazma kaygısı ise yazmaktan sakınma tepkisine yol açan genel bir endişe veya stres durumu olarak ifade edilmektedir (Erbilen ve Temizkan, 2021). Kısacası, ortaya konulan yazma ürününün başarısız değerlendirileceği yönündeki endişe ve korkudur (Ditiberio ve Jensen, 2007).

Yazma kaygısı, yazma görevlerini yerine getirme süreci ile birlikte birtakım hususlara bağlı olarak tetiklenebilmektedir. Yazma için verilen süreyi yetersiz bulma, yazma konusunda serbestlik tanınmaması (Karakoç Öztürk, 2012); konu tespiti aşamasında mükemmeliyetçi davranma (Temizkan, 2014); dil becerilerinin düzeyi (Aslım Yetiş, 2017); yazma sıklığının azalması (İşeri ve Ünal, 2012) gibi unsurlar bu hususlardan bazılarıdır. Ayrıca, yazma kaygısı yüksek olan kişilerin, olumsuz değerlendirilme düşüncesiyle yazılarının değerlendirilmesinden korkabilecekleri, yazma konusunda başarısız olacakları düşüncesi taşıdıkları, yazma görevi gerektiren derslerde katılım konusunda isteksiz olacakları ve çok az yazı gerektiren mesleklere yönelim gösterecekleri de ifade edilmektedir (Daly ve Miller, 1975).

Zorbaz (2011) yazma kaygısının sebeplerini; yazma becerisinde yetersizlik hissi, yazma ile ilgili olumsuz tecrübeler, öğretmenin yazma görevleri ile ilgili olumsuz ve acımasız eleştirileri, yazma becerisinde yetersizlik ve düzenli okuma alışkanlığının olmayışı gibi hususlarla ifade etmektedir. Öğretmenin olumsuz geribildirimi ve düşük puan alma durumlarının “yazılı anlatım” ile ilgili olumsuz çağrışımlara ve oradan da yazma kaygısına doğru uzanan bir süreci inşa ettiği belirtilmektedir.

Tighe (1987), yüksek kaygı ile zayıf yazma becerisi arasında bir etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin kaynağının zayıf yazma becerisi mi yoksa yüksek kaygı mı olduğuna yönelik bir netliğin olmadığını ifade etmektedir. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların, sınıf öğretmenleri için önemli olan üç önemli bulguya değindiğini belirtir. Buna göre: (1) yazma ile ilgili yüksek kaygı taşıyan öğrenciler, kendilerine daha çok güvenen arkadaşlarına nazaran yazma konusunda daha az beceri sergilemekte, (2) kaygılar, yazma becerilerinin gelişimine engel olmakta, (3) öğrenciler yazma görevlerinden ve bu konuda yardımcı olabilecek derslerden kaçınmaktadırlar. Yazma kaygısı geliştirmeyen kişiler ise genellikle yazma ile ilgili olumlu-iyi yaşantılar geçirmiş, bir yazar olarak olumlu benlik algısına sahip ve yazma ile ilgili yeni gelişmelerden keyif alan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Fakat yetkinlik durumuna bakılmaksızın, geçmişte yazma ile ilgili kötü deneyimleri-yaşantıları olan herhangi birisi de yazma kaygısı geliştirebilmektedir (Ditiberio ve Jensen, 2007).

Alanda, yazma kaygısına yönelik çalışmalar mevcuttur. Kemiksiz'in (2022), Türkçe öğretiminde kaygı konusunu işleyen ve bu kapsamda 2010-2019 yılları arasında yayınlanan araştırmaları incelediği çalışmasında; dört temel dil becerisi içerisinde en fazla yazma kaygısına (%39) odaklanıldığı belirtilmektedir. Türkiye’de yazma kaygısını konulu çalışmaların; problem durumu, hedef kitle ve yöntem açısından farklılıklar içermekle birlikte, genel eğilimlerinin benzer olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda; çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile kaygının sebep ve sonuçları (Ateş, 2013; Demir, 2016; Genç, 2017; Keyvanoğlu, 2021; Özsoy, 2015; Tiryaki, 2011; Yılmaz, 2019); yazmada kullanılan çeşitli yöntemlerin yazma kaygısı üzerindeki etkileri (Ahıskalı, 2020; Altuner, 2017; Demir, 2019; Güneşer Kurt, 2023; Kardaş, 2019; Kaynak, 2017; Özber, 2019; Taşdemir, 2017; Taşkın, 2018; Topuzkanamış; 2014); değerlendirme tür ve süreçlerinin yazma kaygısı üzerindeki etkileri (Çınar, 2014; Engin, 2023; Karateke Bayat, 2018) gibi konulara değinildiği görülmektedir. Çalışmaların neredeyse tamamında (%96) cinsiyet değişkenine; yaklaşık olarak yarısında da (%47) sınıf düzeyi değişkenine yer verildiği belirtilmekle birlikte; yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda hedef kitle olarak en çok ortaokul öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirildiği (Kemiksiz, 2022); lise ve üniversite öğrencilerine, öğretmenlere ve özel gereksinimli bireylere daha az yer verildiği (Demirel, 2023) ifade edilmektedir. Yöntem açısından ele alındığında, yazma çalışmalarına dönük öğretmen-akran geribildirimi veya süreçte çeşitli tekniklerin kullanımını içeren yarı deneysel desen çalışmalarına çokça yer verildiği (Dola ve Aydın, 2020; Erbilen ve Temizkan, 2021; Eroğlu, 2020; Karateke ve Gün, 2020; Kurt ve Atay, 2007) ve araştırma yaklaşımı olarak nicel-tarama çalışmalarının ağırlıklı olduğu (Akaydın, 2015; Bozgün 2022; Çocuk vd., 2016; İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011) görülmekte; detaylı ve derinlemesine bilgi edinme noktasında önemli bir avantaj sağlamasına rağmen karma yöntem araştırmalarının ise en az tercih edilen araştırma yöntemi olduğu (Demirel, 2023; Karaoğlu ve Çetinkaya, 2022) bulgularına ulaşılmaktadır.

Yazma kaygısına yönelik mevcut durumun tespiti ve yazma kaygısı sorunlarının çözümünde kaygıyı oluşturan temel gerekçelerin belirlenmesi, yazı yazmayı sevdirmeye yönelik uygulamaların yapılabilmesi noktasında önemlidir. Yazmada zihinsel süreç, motor beceriler ile bütünleşmekte; yazma faaliyeti ile birlikte beyin pek çok bölgesi eş zamanlı bir uyum içerisinde harekete geçmektedir. Yapılan araştırmalar; klavyede yazmadan farklı olarak elle yazmanın sıralı parmak hareketlerini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bunun neticesinde; beyinde düşünme, dil ve çalışma belleği ile ilgili olarak daha geniş bölgeler harekete geçmekte; elle yazma pratikleri ince motor becerilerinin gelişimine ve kendini ifade etmeye katkı sağlamaktadır (Zadina, 2014). Yazmanın önemi, Milli Eğitim Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) belirtilmiştir. Programda yer verilen özel amaçlardan bazıları “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi”, “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması”, “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması”, “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” şeklinde ifade edilmektedir (s. 8). Bu maddeler yazma becerisi ekseninde değerlendirildiğinde sınıf öğretmenin; yazma becerisini geliştirme, yazma kurallarını dikkate alarak Türkçeyi güzel kullanma, yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma

görevlerinin olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ayrıca ilk okuma ve yazma süreci ile birlikte yazmanın temelleri, sınıf öğretmeni tarafından atılmaktadır. Kısacası sınıf öğretmeni, dört temel dil becerisinin inşasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle sınıf öğretmenliği, önemli bir öğretmenlik branşdır ve öğretmenin sınıf içi uygulama ve yaklaşımları, çocuğun yazma kaygısı geliştirmeden nitelikli yazma süreçleri deneyimlemesi açısından önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle, sınıf öğretmenliği alanını kapsayan yazma çalışmalarına çokça yer verilmesi gerektiği; böylece, ülkenin teminatı olan çocukların nitelikli yazma süreçleri yürütmelerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi ve yazma kaygısını oluşturan gerekçelerin, öğretmen adaylarının yazı yazma ile ilgili olumlu-olumsuz yaşantılarından yola çıkarak irdelenmesi istenmektedir. Çalışmanın amacı; eğitim fakültesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yazma kaygılarına yönelik görüşlerine yer verilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin yazma kaygıları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin yazma kaygıları;
 - a. Sınıf düzeyi,
 - b. Cinsiyet değişkeni,
 - c. Yazı yazma durumları,
 - d. Günlük tutma durumları, açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin, yazma kaygıları ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Model

Çalışma, karma yöntem araştırmaları kapsamında açıklayıcı-sıralı desen olarak tasarlanmıştır. “Araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni” olarak ifade edilen açıklayıcı-sıralı desende amaç, öncelikle, üzerinde çalışılacak konuyu nicel verilerle ele alarak eğilim ve ilişkileri değerlendirmek; sonrasında da ulaşılan sonuçları irdeleyerek eğilimlerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya çalışmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 89-90). Bu çalışmada da öncelikle, öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik nicel verilere ulaşılmıştır. Nicel veriler neticesinde yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve mevcut yazma kaygılarının nedenlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların yazı yazma hakkında kendilerine yönelik görüşleri ve yazı yazma ile ilgili anılarından yola çıkılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutu, bu yönüyle fenomenolojik bir çalışmadır. Felsefesi bakımından “deneyimin kendisine” ve “bir şeyin deneyim sonrasında bilinçliliğe nasıl dönüştüğüne” vurgu yapan fenomenolojik bir çalışmada (Merriam, 2013, s. 24), tecrübe edilen şeyin nasıl tecrübe edildiğine ve tecrübe eden kişi tarafından nasıl betimlendiğine odaklanılmaktadır (Patton, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 239 öğrenci yer almıştır. Çalışmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin %74,5’inin (n=178) kadın, %25,5’inin (n=61) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımları %23-28 arasında değişmektedir (1. sınıf: %23, n=55; 2. sınıf: %24,3, n=58; 3. sınıf: %25,1, n=60; 4. sınıf: %27,6, n=66). Katılım gösteren öğrencilerin yarıdan fazlası (%61,5, n=147) dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmemekte; yazı yazmaya çalıştığını ifade eden öğrenciler ise katılımcıların yaklaşık üçte birini (%38,5; n=92) oluşturmaktadır.

Nitel verilerin toplanması süreci, nicel analizler neticesinde elde edilen verilerin incelenmesiyle başlar. Nicel verilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve çalışmanın nitel boyutunda katılımcı olacak öğrencilerin tespiti gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmada yer alan öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde örneklem, “belirli gereklilikleri karşılayacak şekilde” oluşturulmakta; ölçüt örneklemede ise “çalışmada var olan belirli bir ölçüte uygun olan örneklerin seçilmesi” söz konusu olmaktadır (Güler ve İlhan, 2021, s. 218-219).

Bu çalışma için belirlenen ölçütler; (1) çalışmanın nicel veri toplama aşamasında verilen yazma kaygısı ölçeğini doldurmuş olmak, (2) yazma kaygısı ölçek puanı yüksek olmak, yani yüksek yazma kaygısı taşıyor olmak, (3) görüşmeye, gönüllülük esası çerçevesinde katılmak, olarak belirlenmiştir. Görüşmeye katılacak öğrencilerin tespitinde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Öncelikle, öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan ve ortalamalar hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan 239 öğrenci içerisinde, ölçek maddeleri için tespit edilen aralıklar çerçevesinde

(3.40-4.20: çoğu zaman, 4.20-5.00: her zaman), yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler belirlenmiştir. Yazma kaygısı yüksek olan 33 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 18'i gönüllülük esaslı çerçevesinde çalışmanın nitel boyutuna dâhil edilmiş ve bu öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1
Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler	n	%
Cinsiyet		
Kız	178	74.5
Erkek	61	25.5
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	55	23
2. Sınıf	58	24.3
3. Sınıf	60	25.1
4. sınıf	66	27.6
Yazı Yazma Durumu		
Boş zamanlarımda yazmaya çalışırım	92	38.5
Dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmiyorum	147	61.5
Uyruk		
TC	212	88.7
YU	27	11.3
Günlük Tutma Durumu		
Düzenli olarak yazdığım bir günlüğüm var	12	5
Günlüğüm yok	227	95

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin toplanmasında, *Yazma Kaygısı Ölçeği* (Karakaya ve Ülper, 2011) ile *Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının belirlenmesi amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 35 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek varyansının %49'unun açıklandığı görülmüştür. Ölçeğin Croanbach- α güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespitinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve ki kare değeri ($X^2=1476$, $df=554$, $p=0.000$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin uyum değerleri (RMSEA=0.09, NFI=0.95, NNFI = 0.97, CFI= 0.95, GFI=0.70, AGFI=0.66, SRMR=0.061) kabul edilebilir düzeydedir. Likert tipi 5'li dereceleme türünde olan ölçek *her zaman* (5), *çoğu zaman* (4), *ara sıra* (3), *çok seyrek* (2), *hiçbir zaman* (1) şeklinde derecelendirme seçeneklerinden oluşmaktadır. *Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ederim* (m17), *kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum* (m25), *yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım* (m27), gibi maddeler, ölçek maddelerinden bazılarıdır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe yazma kaygısı artmaktadır. Bu çalışma için Cronbach- α değeri .967 olarak bulunmuştur.

Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve üniversite öğrencilerinin yazma uygulamalarına ilişkin yaşantı, deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak yazma kaygılarının temel nedenlerine ulaşmayı amaçlayan form, yarı yapılandırılmış

görüşme sorularını içermektedir. Taslak form, öncelikle alanında uzman 5 araştırmacının (3 Doç. Dr., 2 Dr. Öğr. Üyesi) görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler neticesinde, sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve yazma kaygısı yüksek olan toplamda 30 sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencisiyle yüz yüze birebir ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve bir ön çalışma yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, zamandan tasarruf sağlamak amacıyla, her biri yedi kişiden oluşan iki farklı gruba uygulanmıştır. Çalışma sonrasında soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği gibi hususlar yeniden gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu, ikinci kez uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Form, sonda sorularla desteklenen 5 temel sorudan oluşmakla birlikte temelde öğrencileri yazmaya motive eden ve yazmadan uzaklaştıran hususlara odaklanılmış; bu kapsamda özellikle şu üç sorunun önemli olduğu düşünülmüştür: (1) “Yazı yazarken seni en çok zorlayan şey nedir?”, (2) “Hayatının herhangi bir döneminde, seni yazmaya motive eden bir anını paylaşır mısın?”, (3) “Hayatının herhangi bir döneminde, seni yazmadan uzaklaştıran bir anını paylaşır mısın?”.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci, nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı yürütülmüştür. Sürece nicel verilerin toplanmasıyla başlanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce, her bir uygulama grubuna, çalışmanın detayları ve önemiyle ilgili açıklama yapılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği, her bir sınıf düzeyindeki öğrenci grubuna araştırmacı tarafından uygulanmış ve katılımlarda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışmanın görüşme basamağında kendilerine ulaşabilmek amacıyla, ölçek formlarının üzerine okul numaralarını yazmaları istenmiş; yine bu hususta da gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Çalışmanın nitel verileri, öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlara göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve çalışmanın nitel verilerine ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, ölçekten aldığı toplam puan ve ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’te sunulmuştur:

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Toplam Puan ve Ortalamalarının Dağılımları

Katılımcı	Sınıf	Cinsiyet	Ölçekten Alınan Toplam Puan	Ortalama
Ö1	4	K	158	4,51
Ö2	1	E	153	4,37
Ö3	1	K	143	4,09
Ö4	3	K	142	4,06
Ö5	2	K	138	3,94
Ö6	1	E	136	3,89
Ö7	2	K	133	3,80
Ö8	3	K	133	3,80
Ö9	4	E	130	3,71
Ö10	2	K	129	3,69
Ö11	2	K	128	3,66
Ö12	2	K	126	3,60
Ö13	1	K	124	3,54
Ö14	1	K	123	3,51
Ö15	4	K	122	3,49
Ö16	1	K	121	3,46
Ö17	4	E	120	3,43
Ö18	1	E	119	3,40

Tablo 2 incelendiğinde, görüşmeye dâhil olan 18 üniversite öğrencisinden 5’inin erkek 13’ünün ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 4’ünün dördüncü sınıf, 2’sinin üçüncü sınıf, 5’inin ikinci sınıf ve 7’sinin birinci sınıfta öğrenimine devam ettiği; yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının ise 119-158 aralığında değiştiği görülmektedir.

Görüşmeler gönüllülük esası dikkate alınarak, okul ortamında ve ortalama 10-12 dakikalık süre zarfında birebir ve yüz yüze gerçekleştirilmiş; katılımcı izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Süreç öncesinde üniversite etik-kurul izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi öncesinde eksik veri tespiti yapılmış ve 14 maddede (m5, m7, m8, m9, m14, m15, m16, m19, m20, m23, m27, m28, m29, m30), toplamda 17 adet boş hücre tespit edilmiştir. Eksik veri yüzdelерinin .4 ile .8 arasında değiştiği görülmüş ve “Bir veri seti içerisinde boş bırakılan ve aritmetik ortalama benzeri bir değerle doldurulan hücre sayısı toplam veri seti içerisinde %2’yi geçmemelidir” (Seçer, 2015, s. 17) bilgisinden hareketle, aritmetik ortalama atanması yoluyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniklerden yararlanılacağına tespit edilmesi ve bu amaçla veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Normallik Değerleri

Normallik değerleri	Skewnes		Kurtosis	
	Statistics	Std error.	Statistics	Std error.
Yazma kaygısı	.469	.157	-.667	.314

Tablo 3 incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 aralığında değiştiği ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş (Büyüköztürk, 2007; Çokluk vd., 2012) ve analizlerde parametrik testlerden yararlanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden olan aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79: çok düşük, 1.80-2.59: düşük, 2.60-3.36: orta, 3.40- 4.19: yüksek, 4.20-5.00: çok yüksek aralık düzeyleri dikkate alınmıştır. Yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi (cinsiyet, yazı yazma ve günlük tutma durumları) ve One-Way ANOVA (sınıf düzeyi) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde, “verilerin tanımlanması ve veri içerisinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılması” amaçlanmakta; elde edilen verilerin kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler yoluyla açıklanabilmesine olanak tanımaktadır. Analiz sürecinde; (1) “verilerin kodlanması”, (2) “temaların bulunması”, (3) “verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması”, (4) “bulguların yorumlanması” olarak ifade edilen temel işlem basamakları takip edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Benzer şekilde, bu çalışmanın içerik analizi süreci de verilerin kodlanmasıyla başlar ve elde edilen kodlardan temaların oluşturulması süreci ile devam eder. Merriam (2013), kategori oluşturma sürecinde kategorilerin adlandırılmasının araştırmacı, katılımcılar veya literatür olmak üzere en az üç kaynaktan oluşabileceğini belirtmekte; bunlar içerisinde en çok başvurulan yolun ise “araştırmacının verileri yansıttığını düşündüğü terim, kavram ve kategorileri kendisinin ortaya koyduğu” süreç olduğunu ifade etmektedir (s. 176). Bu çalışmada verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması sürecinde ön plana çıkan kaynak, araştırmacı ve literatürdür. Oluşturulan kategorilerden bazıları, alt kategoriler ve kodlar olarak da gruplandırılmış; kısacası kodlardan alt temalara ve temalara doğru ilerleyen bir düzenleme ve tanımlama süreci takip edilmiştir. Bu süreçte kodlar, alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve sonrasında fikir birliği oluşturulmuştur. Görüşme verilerine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler, öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın etik kurul izni, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 11.06.2020 tarihli, 2020-72 sayılı kararı ile verilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, araştırma sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	Ss	En Düşük	En Yüksek
Yazma Kaygısı	239	2.32	.81	35	158

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.32$) düşük aralıkta (1.80-2.59: düşük) olduğu görülmektedir. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrenci Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Kaygıları

Öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğrenci Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken				Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark Tukey Testi
(Sınıf Düzeyi)	N	\bar{X}	Ss								
1.sınıf	55	2,61	,860	Gruplararası	7.962	3	2.654	4.178	.007	.051	1-3. sınıf 1-4. sınıf
2.sınıf	58	2,38	,796								
3.sınıf	60	2,17	,753	Gruplariçi	149.277	235	.635				
4.sınıf	66	2,16	,813	Toplam	157.239	238					

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=4.178$; $p < .05$); yazma kaygısının, sınıf düzeyi değişkeni açısından etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .051$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tukey test sonuçları incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının ($\bar{X}_1 = 2,61$); 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından ($\bar{X}_3 = 2,17$; $\bar{X}_4 = 2,15$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyet, Yazı Yazma ve Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Kaygıları

Öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni, boş zamanlarında veya dersler dışında yazı yazma durumları ve günlük tutma durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci Yazma Kaygılarının Cinsiyet, Yazı Yazma Durumu ve Günlük Tutma Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	Ss	t	P	
Cinsiyet	Kadın	178	2.35	.82	.896	.371
	Erkek	61	2.24	.79		
Günlük	Var	12	2.31	.92	-0.27	.735
	Yok	227	2.32	.81		
Yazı yazma	Evet**	92	2.08	.78	-3.692	.000*
	Hayır***	147	2.47	.80		

* $p < .05$

** 1. Boş zamanlarımda bir şeyler yazmaya çalışırım.

*** 2. Dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmiyorum.

Tablo 6'da; öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadınların ortalamalarının ($\bar{x}=2,35$) erkeklerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,24$) yüksek olduğu; ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,896$; $p>.05$) görülmüştür. Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları günlük tutma değişkeni açısından incelendiğinde, günlük yazan ve günlük yazmayan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=2,31$) ile günlük tutmayan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=2,32$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,27$, $p>0,05$) görülmüştür. Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları boş zamanlarda yazı yazma durumları açısından incelendiğinde, dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{x}=2,47$) boş zamanlarında bir şeyler yazmaya çalışan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,08$) yüksek ve farkın istatistiksel olarak ($t=-3,692$; $p<.05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre “boş zamanlarında bir şeyler yazan” öğrencilerin yazma kaygılarının, “dersler dışında yazmakla ilgilenmeyen” öğrencilerin yazma kaygılarına göre düşük olduğu söylenebilir.

2. Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görüşleri, yazı yazmaktan uzaklaştıran unsurlara yönelik öğrenci görüşleri ve yazı yazmaya motive eden etmenlere yönelik öğrenci görüşleri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.1. Yazı Yazmaktan Uzaklaştıran Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yazma kaygısı oluşturarak yazı yazmadan uzaklaştıran etmenler; öğretmenin olumsuz tutumu, yazma sürecine yönelik etmenler ve fiziksel etmenler olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de, öğretmenin olumsuz tutumu; beğeni/övgü almamış olma, kıyas, haksızlık/ayırım yapıldığı inancı, ve yazılanların gülme unsuru yapılması şeklinde dört alt kategoride ifade edildiği görülmektedir. Yazma sürecine ilişkin etmenler kategorisinde yedi alt kategori oluşmuştur. Bu alt kategoriler; zorunlu yazma görevleri, kompozisyon yazma, istediği nitelikte içerik üretmemeye, istemediği halde yazdıklarının okunması, süre sınırı, not ile değerlendirilme, iyi yazanlara dönüt verilmesi ve yazı yazmaya ilgi duymama olarak belirtilmektedir. Fiziksel etmenler kategorisi ise yazının çirkin olması ve ağır/yorgunluk olarak iki alt kategori ile temsil edilmektedir.

Öğretmenin Olumsuz Tutumu

Beğeni/ Övgü Almamış Olma

Ö11: “Ben yani bir kere yazmıştım, beğenilmemişti sonra hep babama falan yazdırırdım...”

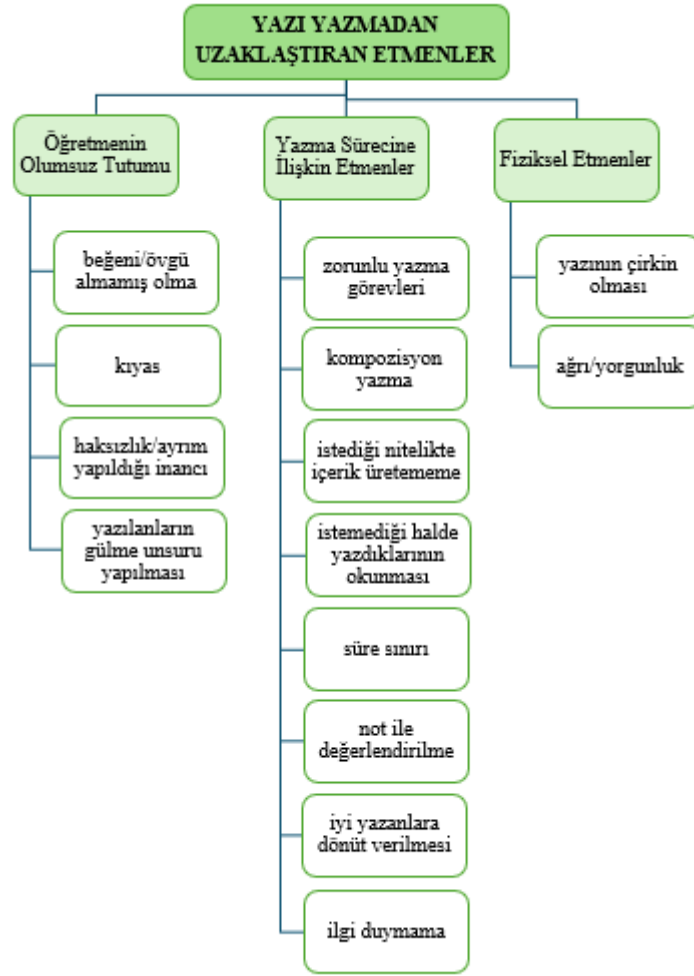
Ö15: “Bu konuda da övgü almadım zaten ... o yüzden yazı yazma konusunda birazcık eksik hissediyorum”

Kıyas

Ö1: “... ben bişey yazıyorum ya da sınıftaki arkadaşlarım farklı bir şey yazıyo işte ya hocalar hepsine bi yorum yapıyo. Ben çıkınca, eline sağlık işte arkadaşlarıma çok güzel olmuş, şurası böyle olmuş hani şurası böyle olmuş, hani yani güzel yanlar eleştirilirken bizde eksik kalanlar eleştirilmiyodu”

Şekil 1

Yazı Yazmaktan Uzaklaştıran Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri



Haksızlık/ Ayırım Yapıldığı İnanıcı

Ö7: “Hocam biz küçükken ...her hafta bir kitap okurduk, ...kitapların özetini çıkarırdık. Bir tane kitap okumuştuk... Oz Büyücüsüydü galiba... kitabı o kadar çok beğenmiştim ki böyle o kadar uzun bir özet yazmıştım ki ... bu kadar uzun özet olmaz dedi... Ben o kadar emek gösterdim ...”

Yazılanların Gülme Unsuru Yapılması

Ö9: “Hocamın karşısında yazdığımda bir daha yazma dedi, millette bana gülmüştü zaten o hatta o günden beri böyle bir kalemi alırken bile aklıma geliyor yani.”

Yazma Sürecine İlişkin Etmenler

Zorunlu Yazma Görevleri

Ö1: “...yazma ile ilgili ödevler olduğunda.... kendimi böyle kötü hissediyorum.”

Kompozisyon Yazma

Ö9: “... küçüklükten beri test çocuğu olarak yetiştik biz yani şıklar arasında, herhangi bir yazı yazma gibi bir etkinliğimiz olmadı yani genel olarak ya belli çoklu yani milli bayramlarda şiiri yazıp getirmemizi isterdi hoca o kadar yani onun dışında üstüne ek bir çalışma yapılmadı yani test sürekli test çocuğuyduk biz.”

İsteddiği Nitelikte İçerik Üretememe

Ö11: “Güzel yazamamak, özgün olamamak.”

İstemediği Halde Yazdıklarının Okunması

Ö5: “Annem günlüğümü okumuştı. ... yine çok büyük bir akıllılık yaparak kişi isimlerini kodluyodum ben, herkese takma isim veriyodum. Eeee, annem de günlüğümü okumuş. ...Hatta ondan sonra yazmayı bırakmıştım... 2 yıl falan bırakmıştım annem bakıyo diye.”

Süre Sınırı

Ö16: “... kısıtlı süre genellikle kısıtlı süre... Bununla ilgili geçenlerde stajda biz o şekilde öğrencilere yaratıcı yazma etkinliği hazırladığımız da öğretmenimiz benden bir örnek istemişti daha önceden ben buna çalışıp da gitmiştim ... Çalış gitmeme rağmen o an hiçbir şey yazmamıştım...”

Notla Değerlendirilme

Ö2: “... başkası tarafından ya da not kaygısıyla bu yazıyı yani yazıldı mı ve bana bu şekilde sen bana bunu yaz biz sana not vereceğiz bundan dendi mi işte orda çok çok zorlanırım ...”

İyi Yazanlara Dönüt Verilmesi

Ö1: “... ben bişey yazıyorum ya da sınıftaki arkadaşlarım farklı bir şey yazıyo işte ya hocalar hepsine bi yorum yapıyo. Ben çıkınca, eline sağlık, işte arkadaşlarıma çok güzel olmuş, şurası böyle olmuş hani şurası böyle olmuş, hani yani güzel yanlar eleştirilirken bizde eksik kalanlar eleştirilmiyordu. Ben de onu değiştirmeye çalıştıkça belki daha kötü şeyler yapıyodum ya da hani geliştirmekten kaçıyodum kendimi ...”

İlgi Duymama

Ö5: “... hayat değiştikçe değiştikçe artık hayata atıldığımızdan dolayı biraz uzaklaşmaya başladık...”

Fiziksel Etmenler

Yazının Çirkin Olması

Ö3: “Benim yazım kötü. Yazım kötü olduğu için hani bazen yazı kötü olduğu için vazgeçiyorum yazmaktan...”

Ağrı/ Yorgunluk

Ö4: “Yazı yazarken beni en çok zorlayan şey eğer yazı uzunsa işte bileğim çabuk ağrıyor, sıkılıyorum o yüzden, yazım kötüye gidiyor böyle kötü yazmaya başlıyorum yani bileğim ağrıdıktan sonra hani o hem isteğimi azaltıyor hem yorgun hissediyorum kendimi hem düşünmekte zorlanıyorum, birçok şeyi etkiliyor yani.”

2.2.Yazı Yazmaya Motive Eden Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yazma kaygısını azaltarak yazı yazmaya motive eden etmenler; *olumlu olumsuz yoğun duygular, yazdıklarının beğenilmesi* ve *diğer* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de, olumlu-olumsuz yoğun duygular kategorisinin *ayrılık, kayıplar, sağlık sorunları, özlem, yalnızlık, şaşkınlık, mutluluk, çekingenlik* ve *güzel hisler uyandıran unsurlar* şeklinde dokuz alt kategoride ifade edildiği görülmektedir. Yazdıklarının beğenilmesi kategorisi *öğretmen desteği* ve *arkadaş desteği* olarak iki alt kategoride ele alınmış; diğer kategorisinde ise *kendisi istediği için yazma, okuduklarının etkisinde kalma* ve *kendini sözel olarak ifade edememe* alt kategorilerine yer verilmiştir.

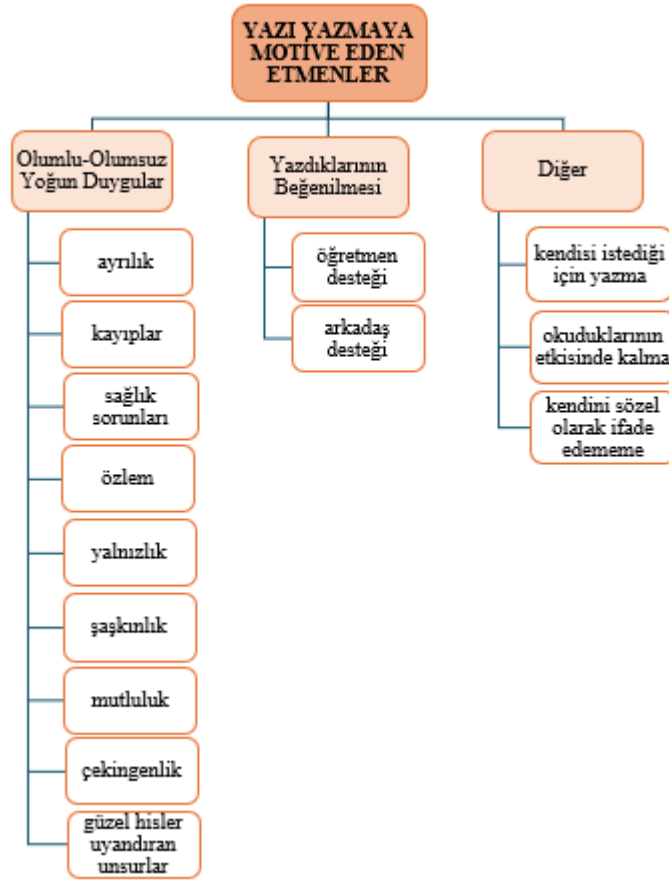
Olumlu-Olumsuz Yoğun Duygular

Ayrılık

Ö1: “Ablamın evlendiği zaman hocam, çok üzülmüştüm. Bi o zaman yazmıştım. ... evde onun yokluğunu hissettiğim için hani ona yazıp iletebileceğimi, gerçek duygularımı sadece onunla paylaşabileceğim bir şey olsun istemişim.”

Şekil 2

Yazı Yazmaya Motive Eden Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri



Kayıplar

Ö12: “Benim yazın amcamın oğlu vefat etmişti, ben onun üzerine bir yazı yazmıştım”

Şaşkınlık

Ö2: doğum günüm olmuştu ve o zaman bir sürprizle karşılaşmıştım. Çok şaşırmıştım. Onu sayfalarca yazdım. İlk kez hiç sıkılmadan yazdığım tek şey.”

Sağlık Sorunları

Ö3: “Annem bi ameliyat geçirmişti. Yani artık bir şeyler başarmam gerektiğini, bir şeyler yapmak istediğimi düşündüm. O ameliyat olduğu için, yani sanki onu kaybedecekmişim gibi bir düşünceye kapıldım o gün.” Sonra bu beni akademik anlamda başarılı olmaya yöneltti diyebilirim.”

Mutluluk

Ö13: “... mutlu olduğum için, o yazı yazmaya itiyor beni.”

Özlem

Ö14: “... ortaokulda uzakta bir arkadaşım vardı. Ona mesela, mektup falan yazmıştım.”

Yalnızlık

Ö15: “taşınmıştık. Biz taşındıktan sonra hayatım alt üst oldu, arkadaşlarımdan koştum ve bir anda boşluğun içine düştüm. Çok yalnız kaldım, ..., çok zorlandığım süreçler oldu. Birkaç sene sürdü bu ve bu beni yazmaya itebilir...”

Çekingenlik

Ö4: “Bide arkadaşlarıma da bişey anlatamıyodum, çok utanıyodum böyle beni, çekiniyodum konuşmak için. O zamna , ııı, güzel bi defter almıştım, özeniyodum. Kalem almıştım falan. O zaman biraz yazmıştım.”

Güzel Hisler Uyandıran Unsurlar

Ö7: “... mesela güzel bir gün geçirdiysem, yani arkadaşlarımla aramın iyi olması beni yazmaya motive ediyordu.”

Yazdıklarının Beğenilmesi

Ö5: “Lise hocamız şey istemişti galiba, hikâye ödevi vermişti. Sonra ben de kendime göre bir şey yazmıştım. Yazarken mutlu olmuştum. Sonra hocam çok beğendi ve bana bi konu verdi, hikâye yarışmasına gidecek diye. Ben o konu hakkında hikâye yazmıştım ve o zaman demiştim hani, güzel bir şeyler başarabilirim herhalde. Bu benim için bi başlangıç noktası olabilirdi. ...”

Diğer

Kendisi İsteddiği İçin Yazma

Ö8: “Ben yazmak istersem, kaygılanmam, yazarım geçerim. ...”

Kendini Sözel Olarak İfade Edememe

Ö14: “... sözlü olarak ifade edemediğim şeyleri genelde yazmayı tercih ediyorum. Hani bu tür anlar beni daha çok yazmaya itiyor. ... konuşurken heyecanlandığım zaman söyleyemediğimi yazarken daha sakin olunabiliyor. ... sakinlik, geniş zaman aralığı ... bu daha çok yazmaya motive ediyor.”

Okuduklarının Etkisinde Kalma

Ö11: “... sınava çalışırken, sınav döneminde, üniversiteye hazırlık –YKS, hani o şiirler falan gördüğümde insanın içinden geliyor böyle yazma isteği oluyo...”

Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1-4. sınıf öğrencilerinden elde edilen araştırma bulguları, araştırma alt problemleri çerçevesinde nicel ve nitel bulgular şeklinde sonuçlandırılmıştır.

Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri genel olarak düşüktür. Bununla birlikte; 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından; dersler dışında bir şeyler yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının ise ders dışında da yazı yazmakla ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Çalışma sonuçları, benzer araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Kuşdemir vd. (2016), 705 sınıf öğretmeni adayının yazma kaygılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Cinsiyet ve genel kaygı düzeyinin, eğitim fakültesi kapsamındaki farklı çalışma gruplarında da benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmalardan bir tanesi, Karakaya ve Ülper'in (2011) sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmadadır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Tiryaki'nin (2012), üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında da yazma kaygısının cinsiyet ve alan bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin yaklaşık %16'sı düşük kaygı düzeyinde iken %17'sinin yüksek kaygı düzeyinde olduğu görülmüştür.

Dil becerilerini konu alan çalışmaların merkezinde yer alan Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. İşeri ve Ünal'ın (2012) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark içermediği sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada, araştırma bulgusunu destekleyen bir başka sonuç ise

katılımcıların yazma sıklıkları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve yazma sıklığı arttıkça kaygının azaldığı, yazma sıklığı azaldıkça kaygının arttığı sonucudur. Demirel'in (2019) 227 öğretmen adayının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği tarama çalışmasında, Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf, özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden düşük; erkeklerin yazma kaygılarının kadınlardan yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Demir ve Çiftçi'nin (2019), 194 Türkçe öğretmeni adayının yazma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygıyı besleyen gerekçeleri öne çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ürün Karahan (2017) da Türkçe öğretmeni adayları ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda, cinsiyet değişkeninin yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı; bölüm öğrencilerinin yazma alışkanlığının iyi, kaygılarının ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek kaygı düzeyinin, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bizzat içerisinde buldukları alan olması nedeniyle, konuya yükledikleri anlamdan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. İlman vd. (2019), 455 sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencisinin yazma kaygıları ile öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerinde yazma kaygısının daha fazla görüldüğü; 1. sınıflarda daha yüksek olmakla birlikte sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cinsiyet faktörünün yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaması durumu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için de geçerlidir. Maden vd.'nin (2015) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıkları; ancak kaygının, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Özdemir'in (2019), b1 seviye 98 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) öğrencisini dâhil ettiği tarama çalışmasında, yazma kaygısı cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, ana dilinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının düşük olduğu sonuçları mevcuttur. Barış ve Şen (2019), TÖMER'de öğrenim gören 130 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma neticesinde cinsiyet faktörünün yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı; Türkçe yazma sıklığı noktasında "yazmıyorum" diyen öğrencilerin yazma kaygılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sevim ve Kara (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarını incelediği çalışmasında A2 düzeyinde 168 TÖMER öğrencisiyle tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda yazma kaygısı yönüyle; cinsiyet faktörü ve sosyal medya araçları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte 7 saat ve üzeri sosyal medya kullananların yazma kaygısının anlamlı düzeyde düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlköğretim öğrencilerini kapsayan çalışmalarda da araştırma sonuçlarının desteklendiği görülmektedir. Bozgün (2022), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısının ilköğretim öğrencilerinde orta düzeyde olduğu; cinsiyet ve yaşa göre yazma kaygısının değişmediği yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Temel ve Katrancı (2019), 810 kişilik ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürüttükleri tarama çalışmasında yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerine veriler toplamışlardır. Araştırmanın bulguları neticesinde öğrencilerin cinsiyet değişkeni ve günlük tutma durumlarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile kaygı arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuk vd. (2016) yaptıkları çalışmalarında, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, günlük tutma ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özber vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyet değişkeni, günlük yazma durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaman (2010), 480 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısının sınıf düzeyi açısından farklılaştığını; ancak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gözlenmediği bulgularına yer vermiştir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında, yedi ve 8. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının düşüğe yakın orta düzey olmakla birlikte kız öğrencilerde ve 8. sınıf öğrencilerinde kaygının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yemenici (2019), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve nedenlerini incelediği çalışmasında; yazma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin yazma kaygısı konusunda genel olarak kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akaydın (2015), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle çalıştığı "ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği" başlıklı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaygı düzeyi, öğrencilerin yazmaya yönelik başarı ve tutumları üzerinde de etkili olabilmektedir. Yaman (2014), 281 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmektedir. Kaygı, yazma başarıları da etkileyen bir unsurdur. Balta (2018), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin tartışmaya dayalı metin yazma becerileri, yazma kaygıları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; yazma kaygısı düşük ve üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin tartışmacı metin yazmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf eğitimi anabilim dalında yazma kaygısı yüksek olan ve çalışma grubuna dâhil olan katılımcıları "yazı yazmadan uzaklaştıran etmenler"; öğretmenin olumsuz tutumu (beğeni/ övgü almamış olma, kıyas, haksızlık/ayırım yapıldığı inancı, yazılanların gülme unsuru yapılması), yazma sürecine ilişkin etmenler (zorunlu yazma görevleri, kompozisyon yazma, istediği nitelikte içerik üretmemesi, istemediği halde yazdıklarının okunması, süre sınırı, , not ile değerlendirme, iyi yazanlara dönüt verilmesi, ilgi duymama) ve fiziksel etmenler (yazının çirkin olması, ağrı/ yorgunluk) şeklindedir. Katılımcıları "yazı yazmaya motive eden unsurlar" ise olumlu-olumsuz yoğun duygular (ayrılık, kayıplar, sağlık sorunları, özlem, yalnızlık, şaşkınlık, mutluluk, çekingenlik, güzel hisler uyandıran unsurlar), yazdıklarının beğenilmesi (öğretmen desteği, arkadaş desteği) ve diğer (kendisi istediği için yazma, okuduklarının etkisinde kalma, kendini sözle ifade edememe şeklinde belirlenmiştir.

Demir ve Çiftçi'nin (2019), Türkçe öğretmen adaylarında kaygıyı besleyen gerekçeleri ele aldığı çalışmasında; yazıya başlama, noktalama-yazım konularında yaşanan sorun, "dil becerilerini etkili kullanabilme" baskısı, yüksek beklenti içerisinde yazılarının değerlendirilmesi, çoktan seçmeli test sistemi, başkaları tarafından değerlendirilme korkusu (akran ve öğretmen tarafından), yeterli bilgiye sahip olmadıkları konular hakkında kompozisyon yazmaya maruz bırakılma, biçimsel unsurlara ilişkin yüksek beklentiler, konu seçiminde serbest bırakılmama, sınıf ortamında kompozisyon metni yazma, kısıtlı sürede yazı yazmak durumunda bırakılma gibi unsurların yazma kaygısını beslediği yönünde görüşler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yemenici (2019) de, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve nedenlerini incelediği çalışmasında; öğrencilerin yaklaşık olarak %22 sinin yazmaktan zevk almadığı, %11 inin yazma öncesinde başarısızlık hissine kapıldığı, % 26 sınıfın okul görevleri dışında kendi isteği ile yazı yazmadığı, %48 inin yazılarını sınıfta okuyarak paylaşma konusunda heyecan, utanma, korku gibi duygular eşliğinde kaygı yaşadığı; %7 si yazdıklarının çevredekiler tarafından beğenilmediği sonuçlarına ulaşmıştır. B1 seviye 98 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) öğrencisini dâhil edildiği bir çalışmada ana dilinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının düşük olduğu sonuçları mevcuttur (Özdemir, 2019). Barış ve Şen'in (2019) çalışmasında da Türkçe yazı yazma sıklığı noktasında "yazmıyorum" diyen öğrencilerin yazma kaygılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Yazma çalışmalarında değerlendirme, yazan kişinin kaygısını azalttığı gibi zaman zaman da artırabilmektedir. Karateke Bayat'ın (2018), araştırma sonuçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen c1 düzeyi 24 öğrenci ile yaptığı çalışmada, yazma çalışmalarında akran değerlendirmelerinin yazma kaygısını azalttığı; ancak kimi öğrencilerin, yazma konu ve hatalarının başkaları tarafından görülmesi nedeniyle bu uygulamadan kaygı duyduğu yönündedir. Bu duruma örnek olarak Karateke ve Gün (2020)'ün çalışması örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada yabancı dil öğrenme sürecinde yazma kaygısını tetikleyen değerlendirme tekniklerinin önemini vurgulanarak akran değerlendirmesine odaklanılmış; akran değerlendirmenin yazma kaygısını azalttığı görülmüştür. Ancak çalışma kapsamı bakımından dil öğrenme sürecini içermesi yönüyle bu sonucun olası olduğu söylenebilir. Bir başka çalışmada, Kurt ve Atay'ın (2007), öğretmen ve akran geribildirimine vurgu yaptığı çalışmada akran geri bildirim alan öğretmen adaylarının, öğretmen geribildirimi alanlara oranla daha az yazma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Değerlendirme konusunun bireysel farklılıklar ve yazan kişinin beklentileri ölçüsünde şekillendiği düşünülmektedir. Yine bir diğer çalışma sonucu da araştırma bulgularıyla örtüşecek şekilde bu hususu desteklemekte; yazma kaygısı hususunda dil becerilerine odaklanmaktadır. Bu konuda Aslım Yetiş (2017) yaptığı çalışmada, dil becerilerinin yazma yeterliliği üzerinde etkili olduğu ve yazma yeterliliği yükseldikçe kaygının azaldığı; sınırlı kelime bilgisinin kaygıyı artırdığı, zaman baskısı ve öğretmen tutumunun kaygıyı artırdığı ve genel olarak yazma kaygısının azaltılmasında öğretmen rollerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yazma öncesi hazırlık, farklı teknik-yöntemler kullanma, işbirlikçi çalışmalar, öğretmen tutumları yazma kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Dola ve Aydın (2020), ortaokul 6. Sınıf öğrencileriyle yürüttüğü dijital öykü yazarlığı konulu sekiz haftalık bir uygulamada dijital öykü yazarlığının yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma duyarlılığına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâye yazma sürecine dâhil olan öğrencilerin yazma kaygı ve duyarlılıklarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yazı farkındalığı kazanmalarıyla birlikte daha güzel yazmak için çaba sarf etmelerine ve böylece güzel yazma endişesinin kaygı ve duyarlılığı artırdığı şeklinde ifade edilmiştir. Özber vd. (2022), ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri yazma çalışmaları sonunda yaratıcı drama çalışmaları ile yazmayı sevme, grup çalışması ve eğlence gibi unsurların yazma sürecinden keyif alma yönünde bulgulara ulaşmıştır. Erbilen ve Temizkan (2021), yazma öncesi etkinliklerinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmalarında, yazma öncesi hazırlık çalışmalarının yazma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmış; bunu da, yazma motivasyonunun süreçle ilgili olduğu ve yazma başarısının geliştirilmesinde kısa bir süreç yeterli olurken yazma motivasyonunun geliştirilmesinde uzun bir sürece ihtiyaç olduğu, çünkü yazmaya isteğin içselleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eroğlu (2020), dijital hikâye anlatımının 7. Sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum, kaygı ve dijital okuryazarlıklarına etkisini araştırdığı karma yöntem çalışmasında, dijital hikâye anlatımının uygulandığı grubun hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı ve dijital okuryazarlık puanlarında anlamlı farklılık gözlenmiş; hikâye yazma kaygılarının azaldığı görülmüştür. Kaygının azalmasında, uygulama sürecine yönelik olarak; öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreci ve aşamaları ile ilgili bilgilendirilmesi, hikâye paylaşımlarının sesli okuma yerine daha önce hazırlanan videolarla gerçekleştirileceğinin öğrenciler tarafından bilinmesi, deney grubu öğrencilerinin süreçle birlikte daha nitelikli-güçlü yazılar ortaya koymalarının paylaşmada istekliliği artırması, süreçte geri dönütler verilmesi, katılımcıların hikâyelerinde kendi seçtikleri müzik-görsel ve efektlere yer vermelerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan da hareketle, sınıf içi yazma çalışmalarında esneklik yazma kaygısının azaltılmasında önemli bir faktördür, denilebilir.

İlgili araştırma bulgularının bir kısmıyla da örtüşmekle birlikte, yazma kaygısı düzeyi yüksek olan bireylerin (Reeves, 1997, 38-39, akt. Zorbaz, 2011):

Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme; üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma; sınıf dışında çok az yazma; evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmama; sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alma; yazmaya yönelik motivasyonlarının, benlik kavramları ya da kendilerini algılama düzeylerinin düşük olması; özgüvene ihtiyaç duyma; okulda yapılan yazma çalışmalarındaki başarı düzeylerinin düşük olması; yaptıkları yazma

denemeleriyle ilgili öğretmenlerinden olumsuz geribildirim alma; kişisel duygularını, inançlarını ve tecrübelerini yazılı olarak anlatmaları istendiğinde kaygı düzeylerinin çok yüksek olması; kişisel duyguların katılmayacağı ve birinci kişinin bakış açısının kullanılmayacağı tartışmacı/ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeylerinin düşük olması; ne yazacaklarıyla ilgili düşünce üretmekte, bir buluş yapmakta çok güçlük çekme; oldukça az sayıda kelimedenden oluşan küçük metin parçaları üretme; bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğunun tespit edilmesi; sözdizimsel yetkinlik düzeyleri hesaplandığında düşük puan alma; kullandıkları her cümlelerin, az miktarda bilgi içermesi; yazmada mekanik unsurlar (imla, noktalama) ve kullanımda (dil bilgisi, anlatım bozukluğu) çok zorluk çekme; cümle yapılarının çeşitliliğinin az olması,

gibi hususlar, yapılan araştırma sonuçlarından derlenerek ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları, bu sonuçlara katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, yazma kaygısı oluşturan hususların, yazma sürecini yürütmeye önemli bir role sahip olan öğretmenlerin tutumu ile bilhassa bağlantılı olduğunu; özellikle de ilk okuma ve yazma sürecini de içeren ilköğretim yıllarında sergilenen olumlu ve yapıcı tutumun yazma sevgi ve ilgisini oluşturmada hayati öneme sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Yazma ile ilgili yaşanmış olumsuz deneyimler, kaygının önemli bir bileşenidir. Al-Shboul & Huwari (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bunu destekler niteliktedir. Çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin Malezya'da doktora tezi yazarken yaşadıkları kaygı sorunları araştırılmış ve geçmişte yaşanan olumsuz yazma deneyimlerinin çalışmanın sonuçları arasında yer aldığı görülmüştür. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi yazma uygulamalarındaki hassasiyetinin önemine işaret ettiği düşünülmektedir. Nitekim; Fischer, Mayers ve Dobelbower (2017) da çalışmalarında benzer hususlara değinmişlerdir. Buna göre; öz yeterlilik ile yazma kaygısı arasında ilişki bulunmaktadır. Pedagojik uygulamalar ve eğitimci rolü yazmada özgüven artırıcı etki göstermektedir. *Yazma pratiği yapma, düzenleme ve yansıtma fırsatları, kılavuz takip etme, önemli şeyler hakkında yazma* gibi uygulamaların derslerde kullanılabilirliği; öğretmen yapıcı eleştirilerde bulunması ve süreç içerisinde rehberlik etmesi gerektiği belirtilmektedir. Badrasawi, Zubairi ve Idrus'ın (2016) yazma kaygısı ve yazma performansı arasındaki ilişki, yazma kaygısına katkıda bulunan faktörler ve kaygıyı azaltma stratejileri ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin algısını artırmaya dönük çalışmaları sonucunda da görülmektedir ki yazma kaygısı yazma performansını olumsuz etkilemekte; öğrenci-öğretmen-ortam faktörleri bu olumsuzluğun giderilmesinde önemli bileşenler olmakta; dolayısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin yazma konusundaki sorunlarının farkında olmaları gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; yazma çalışmalarını yürüten eğitimcinin, öğrencilerin yazma çalışmalarını takdir eden, öğrenciyi destekleyen ve yazmaya teşvik eden, yapıcı eleştirilerde ve önerilerde bulunan bir tutum içerisinde olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca; yazma kaygısı yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının azaltılmasında sürece dayalı yazma uygulamalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Sürece dayalı yazma çalışmalarında yazma öncesi hazırlık çalışmalarına önem verilmesi; yazma süresi ile ilgili zorlayıcı kısıtlamalardan kaçınılması, değerlendirmede olumlu tutum geliştirmeye özen gösterilmesi ve süreçte farklı etkinlik alternatifleri içeren uygulamalara yer verilmesinin, yazma kaygısını azaltmada etkili olabilecek öneriler olarak sunulması uygun görülmüştür.

Kaynakça

- Al-Shboul, Y. ve Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.08>
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Ateş, S. (2013). *İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde yazma kaygısı ve bu kaygıyı azaltma yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altuner, G. Ş. (2017). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aslım Yetiş, V. (2017). Sources of writing anxiety: A study on French language teaching students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p72>
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1527>
- Badrasawi, K. J. I., Zubairi, A. ve Idrus, F. (2016). Exploring the relationship between writing apprehension and writing performance: A qualitative study. *International Education Studies*, 9(8), 134-143.

- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p233>
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 4(2), 73-99
- Bozgün, K. (2022). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 6-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Çınar, G. (2014). *The effect of peer feedback on writing anxiety in English as a foreign language students* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., ve Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.19>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daly, A. J., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *National Council of Teacher of English*, 9(3), 242-249.
- Demir, A. (2019). *Bilişsel strateji öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma başarıları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: Bir karma yöntemli yaklaşım* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019), Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849-863. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1074129>
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144. <https://doi.org/10.17556/erziefd.520894>
- Ditiberio, J. K., ve Jensen, G. H. (2007). *Writing and personality: Finding your voice, your style, your way*. Routledge.
- Dola, N. ve Aydın, İ. S. (2020). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-34. <https://doi.org/10.31464/jlere.637597>
- Engin, A. S. (2023). *Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Fischer, L. M. ve Meyers, C. (2017). Determining change in students' writing apprehension scores in a writing intensive course: A pre-test, post-test design. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 69-84. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01069>
- Genç, H. E. (2017). *İkinci dilde yazma kaygısı: Algılanan sebepleri ve sonuçları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel verilerin analizi. S. Turan (Çev. Ed.) ve S. İşçi ve Ö. Öztekin (Çev.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (s. 161-198) içinde. Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). Örneklem. E. Dinç ve K. Kiroğlu (Çev. Ed.) ve Güler, N. ve İlhan, M. (Çev.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı, s. 202-227) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi -, 8. Baskı).
- Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- İlman, E., Arslan, A. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12),108-127. <https://doi.org/10.46778/goputeb.521213>

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2), 703-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karaoğlu, R. ve Çetinkaya, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: tematik içerik analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2579-2602. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1099199>
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Karateke, B. ve Gün, M. (2020). Akran değerlendirmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen c1 düzeyi öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 110-120. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42764>
- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel hikâyelerin hücre ve organeller konusunda 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaynak, M. (2017). *Impact of peer feedback on EFL learners' foreign language writing anxiety and their ideas about peer feedback* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.688865>
- Keyvanoğlu, F. B. (2021). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100- 109.
- Kurt, G., ve Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-23.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı: (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel verilerin analizi. S. Turan (Çev. Ed.) ve S. İşçi ve Ö. Öztekin (Çev.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (s. 161-198) içinde. Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özsoy, Y. (2015). *Üstün yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Sevim, O. ve Kara, G. E. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 449- 466.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Pegem Akademi.
- Temur, T., ve Çakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing writing apprehension in English classes. 05.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111 - 1122.
- Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Zadiana, J. N. (2014). *Multiple pathways to the student brain: energizing and enhancing instruction*. Jossey-Bass.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 11.06.2020 tarih 89784354-050.99- sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 11.06.2020
Etik Kurul Karar Sayısı: 2020-72