

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İsim Yazma Becerileri: “İşte Benim Harflerim!”

Gökçe KARAMAN BENLİ<sup>1</sup>

**Öz:** Okul öncesi dönem çocukları, daha sık gördükleri ve duydukları için, kendi isimlerini diğer sözcüklerden daha önce öğrenmeye eğilimlidirler. Çocukların isim yazma becerileri, erken okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkilidir. Henüz geleneksel harflerle isimlerini yazamayan çocukların, isim yazma becerilerini değerlendirmek ve desteklemek oldukça önemli bir süreçtir. Bu çalışmada, çocukların isim yazma becerilerinin gelişimine, diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisine, değerlendirilmesi ve desteklenmesi süreçlerine yer verilerek, okul öncesi dönemde ne anlam ifade ettiğine ilişkin bütüncül bir derleme yapılması amaçlanmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerileri daha sık ve ayrıntılı incelenerek, yeni ölçme araçları geliştirilebilir, harf ve alfabeyi algılayışları, ses bilgisel farkındalık becerileri hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olunabilir. Uygun çevresel düzenlemeler ve yetişkin desteğiyle, çocukların isim yazma becerilerinin aşamalı bir şekilde geliştirilebileceği düşünülmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* Erken Okuryazarlık Becerileri, İsim Yazma Becerileri, Okul Öncesi Dönem

### Name Writing Skills of Preschool Children: “Here Are My Letters!”

**Abstract:** Preschoolers tend to learn their names before other words because they see and hear them more often. Children’s name writing skills are closely related to early literacy skills. It is essential to evaluate and support the name writing skills of children who have not yet been able to write their names in letters. This study aims to make a holistic review about the role of name writing in the preschool period by examining the development of children’s name writing skills, their relationship with other early literacy skills, their evaluation and support processes. Name writing skills of preschool children in Turkey can further be studied in detail; new measurement instruments can be developed; their perception of letters and alphabet, phonological awareness can be explored. Name writing skills of children can be enhanced gradually with appropriate environmental adjustments and adult support.

*Keywords:* Early Literacy Skills, Name Writing Skills, Preschool Period

Geliş Tarihi: 19.01.2021

Kabul Tarihi: 06.03.2021

Makale Türü: Derleme Makale

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye e-posta: [gkaraman@ankara.edu.tr](mailto:gkaraman@ankara.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4784-5612>

#### Atf için/ To cite:

Karaman Benli, G. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İsim Yazma Becerileri: “İşte Benim Harflerim!”. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.

Okuma ve yazma öğrenmeden önceki ön koşul bilgi, beceri ve tutumları içeren “erken okuryazarlık” anlayışı, okuma ve yazmaya ilişkin davranışların doğumla birlikte çok küçük yaşlardan itibaren şekillenmeye başladığını savunmaktadır (Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi dönemdeki çocukların çevrelerindeki yazıları fark etmeye başlamaları, erken okuryazarlık gelişiminin önemli bir göstergesi olabilir. Çocuklar, yazının bir anlam ifade etmeye başladığını kavradıklarında, resim, fotoğraf gibi öğelerle yazıyı birbirinden ayırt etmeye başlarlar (Goodman, 1992:1-14).

Yazmak, hem başlangıç düzeyinde olan, hem de yazmayı tam anlamıyla öğrenenler için oldukça zor bir beceridir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazma, gelişimsel bir süreçtir. Yazma gelişimine önce zihinsel süreçle başlanmaktadır. Yazmanın fiziksel süreci, zihinsel tasarımın yazıya aktarılmasında devreye girmektedir (Güneş, 2007:31). Bu nedenle, küçük çocukların yazmaya başlaması önemli bir başarıdır. Geleneksel yazma, çocukların ya harfleri yazmasıyla ya da isimlerini yazmasıyla başlar (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). İsimler, hem yaşanan toplumda insanoğlunun biricik olduğunu simgeleyen hem de insanları aile ve sosyo-kültürel geçmişleriyle bağlayan; kim olduğumuzu ifade eden sosyo-psikolojik kimliğin bir parçasıdır (Bloodgood, 1999). Lieberman (1985) çocukların isim yazma becerilerini çalışmanın, sadece çocuklar için değil, araştırmacılar için de yapıcı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. İsim yazma becerilerinin erken yıllarda incelenmesi, araştırmacılara, çocukların erken okuryazarlık gelişimi hakkında önemli bir veri kaynağı sunar.

Türkiye’de son dönemde erken okuryazarlık becerilerinin konu edildiği çalışmalar incelendiğinde, sözel dil ve dinlediğini anlama (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Sarı ve Altun, 2018), sesbilgisel farkındalık (Akdağ ve Kargın, 2019; Akyüz ve Doğan, 2019; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Parpucu, 2016) ve yazı farkındalığı becerilerinin (Doğanay Bilgi, Aslan ve Açıkgöz, 2020; Efe ve Temel, 2018; Işıtan ve Akoğlu, 2016; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020) gelişimsel bir süreçte ilerlediği, uygun yöntem ve tekniklerle değerlendirilmesi ve desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde isim yazma becerileri ise çocukların yazı yazma becerileriyle ilişkilendirilen erken okuryazarlık gelişiminin bir alt bileşeni olarak görülmektedir (Akyüz ve Doğan, 2019; Işıkoğlu Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk, 2015; Karaman, 2013; Şimşek Çetin, Bay ve Altun Akbaba, 2014).

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerinin; a) yazı yazma becerileri bağlamında gelişimi, b) diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisi, c) değerlendirilmesi ile d) ev ve okul ortamında desteklenme süreçlerine yer verilerek, okul öncesi dönemde ne anlam ifade ettiğine ilişkin bütüncül bir derleme yapılması amaçlanmıştır.

### **Yazı Yazma Becerileri Bağlamında İsim Yazma Becerilerinin Gelişimi**

Çocuklarda yazı yazma gelişimi geçmişten günümüze kadar araştırmacıların merak konusu olmuştur. Ferreiro ve Teberosky (1982), “Okuldan Önce Okuryazarlık” isimli kitaplarının altıncı bölümünde özellikle Latin Amerikalı çocukların yaşadıkları kültür bağlamında, okul öncesinden okul dönemine kadar, yazmaya ilişkin gelişimlerinden söz etmişlerdir. Clay (2005) 1970’lerden bu yana çocukların okuma ve yazma gelişimlerini araştırdığı gözlem çalışmalarını anlatarak yazı farkındalığı ve yazma girişimleri hakkında bilgi edinilmesini sağlamıştır. Çocukların kendi isimlerini yazma girişimleri yazılı dili nasıl anladıklarını yansıtmaktadır. İlk yazma çabaları genellikle yanlış anlaşılabilir, göz ardı edilebilir veya önemsiz karalamalar olarak görülebilir (Lieberman, 1985). Okuma ve yazmanın temellerine ilişkin edinilen bilgi, beceri ve davranışların formal anlamda okuma ve yazmayı öğrenme sürecinden çok önce başladığı araştırmacılar tarafından kabul gören bir görüştür (Ferreiro ve Teberosky, 1982; Goodman, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Teale ve Sulzby, 1992).

Çocuklar, yazı yazmayı öğrenmeden önce, karalamalar yaparak kendilerini ifade etmeye çalışırlar. Karalama genellikle on sekiz ay civarında gerçekleşir, ancak daha erken yaşlarda da ortaya çıkabilir. Karalama, bazı okul öncesi dönem çocukları ile birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için yazı yazma becerilerini geliştirmeye başladıktan sonra bile görülebilen bir beceridir (Sulzby ve Teale, 1985). Lowenfeld’den (1954) Bennett-Armistead, Duke, ve Moses’ın (2005: 143-146) aktardığına göre, çocukların çizim ve yazı yazma gelişiminde; a)karalama, b)şema öncesi, c)çizimler yoluyla yazma, d)karalamalar yoluyla yazma, e)harfe benzeyen formlar yoluyla yazma, f)uydurulmuş ve geleneksel harfleri kullanarak yazma olmak üzere altı

basamak olduğu belirtilmektedir. Bear, Invernizzi, Templeton ve Johnston (2008) ise yazı yazmada 4 yaşına kadar olan çocukların; a)yazının soldan sağa, yukarıdan aşağı doğru yazıldığını ve yatay bir şekilde ilerlediğini, b)harf ve sözcüklerden oluşan bir yapı olduğunu anlayabildiklerini, c)yazı içinde ortaya çıkan semboller ve bu sembollerin kendilerine özgü isimlerinin olduğunu fark edebildiklerini, d)sembollerin bir araya geldiğinde sözcükleri oluşturduğunu öğrenebildiklerini belirtmektedirler. Eliason ve Jenkins (2003:257), okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya fiziksel olarak hazır olabilmeleri için de, küçük kas becerilerinin gelişmesi, el-göz koordinasyonu sağlamaları, yazı yazarken gerekli araç-gereçleri kullanabilmeleri, harfleri doğru yazabilmeleri ve yazılış yönlerini fark edebilmeleri gibi bazı becerileri sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sayılan bu becerilerden, özellikle harfleri doğru yazabilmenin, okuma ve yazmanın Türkiye’den daha erken yaşlarda öğretilmeye başlandığı farklı ülke ve kültürlerde gözlemlenebilme olasılığının daha sık olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesine devam eden çocuklar insanların birbirleriyle sadece sözel olarak değil, yazılı dili de kullanarak iletişim kurduklarını fark ederler. Yazı yazmaya ilişkin materyallere ilgi duydukça, “yazıyormuş” gibi yapmaya başlarlar. Bu süreç, “okuyormuş” gibi yapma eylemine de benzetilebilir ve eş zamanlı gözlemlenebilir. Kaderavek, Cabell ve Justice (2009:112) çocukların, sesleri sürekli olarak harflerle temsil etmeye ve metindeki sözcük kavramını anlamaya başladıklarında, çocuklara erken harf yazarları (early letter name spellers) denildiğini ifade etmektedirler. Genellikle kendi isimlerinin ve bazı sözcüklerin ilk ve son seslerine odaklanarak, isimlerinin ilk ve son harflerini yazabilirler.

İsimlerini yazabilmek ya da bu beceriye çaba harcamak, çocukları özel hissettirir. Okul öncesi dönemde çocuklar, isimlerini yazarken isimlerinin içindeki tüm harfleri tam anlamıyla doğru bir şekilde kağıda aktaramayabilirler. Bunun en temel nedeni, okul öncesi dönemin ilk yılında harflere değil, şekillere, yani logolara daha çok odaklanmaları ve isimlerini bir logo gibi hatırlamalarıdır (Levin, Both-de Vries, Aram ve Bus, 2005). Ho (2011) çocukların isimlerini yazarken; 2,5 yaşlarında karalama ve çizimler yaptıklarını, 3-3,5 yaş arasında, harf benzeri biçimler kullandıklarını, 4-4,5 yaşlarında isimlerinin içinde olan ya da olmayan rastgele harfleri yazabildiklerini, 5 yaş civarında isimlerini neredeyse doğru yazmaya yakın bir performans sergilediklerini ve 5,5 yaşında da isimlerini kurallarına uygun bir şekilde yazabildiklerini belirtmektedir.

Bir çocuğun kendi ismini yazabilmesi ve tanıyabilmesi, okul öncesi dönemde yazabildiği diğer sözcüklere temel oluşturması bakımından bir başlangıç ve önemli bir gelişim göstergesi olarak ele alınabilir (Puranik ve diğerleri, 2011). Clay (2005:18)’ye göre, çocuklar, çizmeyi, karalamalardan harfe benzer şekiller üretmeyi, bazı harfleri yazmayı (çoğu kendi isimlerindeki harflerdir) ve sonrasında daha fazla harf ve sözcük üretmeyi gerçekleştirebilirler. Bu söylenenler dışında, şekilleri ve kendilerince ürettikleri sözcüklerini de kâğıtlarına aktarırlar. İlkokula başladıktan sonra da yazının kurallarını tamamen öğrenirler.

### **İsim Yazma Becerilerinin Diğer Erken Okuryazarlık Becerileriyle İlişkisi**

Okul öncesi dönemde, okuryazar kültürdeki çoğu çocuk, çevresindekilerin kasıtlı olarak kâğıt üzerinde işaretler yaptığının farkına varır. Haney (2002)’ye göre isim yazmanın erken dönemde bir yazma becerisi olarak değerlendirilmesi, daha fazla araştırma yapmayı gerekli kılan birkaç soruyu akla getirir. Örneğin, bu sorulardan biri, “İsim yazma becerilerinin gelişimi diğer bilişsel ve erken akademik becerilerin gelişimini de yansıtır mı?” Bu sorunun yanıtı şöyledir: Küçük çocukların isim yazma becerileri, yazı yazma gelişimleri hakkında bilgi vermekle birlikte çocukların bilişsel ve akademik becerileri açısından gelişimsel gecikmelerin olup olmadığına ilişkin de bilgi sağlayabilir (Haney, 2002). Bu bağlamda, çocukların bilişsel gelişimleriyle yazı yazma arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamlandırabilmek için, çocukların yazı yazmayı nasıl öğrendiklerini incelemek gerekmektedir. İsim yazmayı öğrenme de bu sürecin önemli bir parçasıdır.

Pollo, Treiman ve Kessler (2008), ses bilgisel, yapılandırmacı ve istatistikî öğrenme olarak üç farklı yazı yazmayı öğrenme yaklaşımından söz etmektedirler. Ses bilgisel yaklaşımda çocukların, harf-ses ilişkisini anlaması beklenir. Bu yaklaşımda Ehri (2005)’nin belirttiği ve çocukların geçtiği düşünülen evreler; alfabe öncesi evre, kısmî alfabetik evre, tam alfabetik evre ve en son olarak da birleştirilmiş alfabetik evredir. Okul öncesi dönem çocukları alfabe öncesi ve kısmî alfabetik evrede yer alırlar. Yani çocuklarda özellikle okul öncesi dönemin ilk yıllarında harf-ses ilişkisi görülmeyebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda, çocuklar canlıların

ya da nesnelerin algıladıkları boyutlarını yazılarına yansıtırlar. Örneğin; “kaplumbağa” daha uzun bir sözcüktür, ancak gerçek hayatta “at” daha büyük bir hayvan olduğu için “at” sözcüğünü anlatan semboller daha büyük yazılabilir. İstatistikî öğrenme yaklaşımına göre de çocuklar çevrelerinde daha sık gördükleri logo ve basılı materyallerdeki yazıları kendi yazılarına daha kolay aktarabilirler (Pollo ve diğerleri, 2008).

Araştırmacıların merak ettikleri önemli bir konu ise, okuma ve yazmayı henüz öğrenmemiş çocukların yazı yazma girişimleri bağlamında, özellikle kendi isimlerini tanıma ve yazabilmelerinin erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisidir. Yanıtı araştırılan sorulardan biri de “Bir çocuğun kendi isminin yazılı temsili, yazı ve ses bilgisel farkındalıkta ortaya çıkan okuryazarlık bilgisi hakkında bize ne anlatır?” olmuştur. Welsch, Sullivan ve Justice (2003) çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma temsillerinin, yazı ve ses bilgisel farkındalıkta ortaya çıkan daha genel okuryazarlık bilgilerini ne ölçüde yansıttığını araştırmışlardır. Dört yaşındaki 3546 çocuğa isimlerini yazma yönergesi verilmiş ve ayrıca farklı erken okuryazarlık becerileri (alfabe bilgisi, sözcük kavramları, yazı bilgisi, uyak farkındalığı, başlangıç sesi farkındalığı) değerlendirilmiştir. Çocuklar, isim yazma becerilerine göre dört gruba ayrılmış ve erken okuryazarlık becerilerinde elde ettikleri performanslar düzeyinde karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bulguları, isim yazma becerisinin çocukların diğer temel okuryazarlık alanlarındaki becerilerini de yansıttığını göstermektedir. İsim yazma becerilerinde en temel düzeyde performans gösteren çocuklar, çalışmada değerlendirilen diğer erken okuryazarlık becerilerinde de en düşük performans sergilemişlerdir. Yani, çocukların kendi isimlerini yazmaları, hem ses bilgisel hem de yazı farkındalığını kapsayan erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilidir.

Puranik ve diğerleri (2011), 4-5 yaşları arasındaki 296 okul öncesi dönem çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, yazı bilgisi ve harf bilgisinin isim yazma becerilerine olumlu katkılarının olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra alfabe bilgisi, yazı bilgisi ve isim yazma becerileri de harf yazımını kolaylaştırmaktadır. Puranik ve Lonigan (2012), bir önceki çalışmalarıyla (Puranik ve diğerleri, 2011) aynı örnekleme yer alan 4-5 yaş arasındaki 296 çocuğun isim yazma yeterliliklerinin diğer erken okuryazarlık görevlerinde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Puranik ve Lonigan (2012), isimlerini yazma becerilerinde daha iyi performans gösteren çocukların, erken okuryazarlık becerilerinde, isim yazmada daha düşük performans gösteren çocuklara oranla daha yüksek puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Guo, Sun, Puranik ve Breit-Smith (2018) çalışmalarının ilk bölümünde, (a) 3-5 yaş arasındaki okul öncesi çocukların yazma becerilerinin profilini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için çocukların harf yazma, kendi isimlerini yazma ve heceleme becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan üç farklı profilden biri de, yazı yazma becerilerinin değerlendirildiği üç görevin tümünde (harf yazma, kendi isimlerini yazma ve heceleme) ortalama seviyede başarılı olan çocukların, kendi isimlerini yazma becerilerinde yüksek oranda başarılı olmalarıdır. Yani isim yazma becerileri, harf yazma ve heceleme becerileriyle ilişkilidir. Ortaya çıkan diğer iki profil ise şöyledir: a) yazı yazma becerilerinde yüksek oranda başarı gösteren çocuklar, harf yazma ve heceleme becerilerinde de yüksek oranda başarılıdır b) değerlendirilen tüm yazı yazma görevlerinde başarısız olan çocukların hem harf ve kendi isimlerini yazma, hem de heceleme görevlerinde ayrı ayrı incelendiğinde düşük puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Çocukların özellikle kendi isimlerini yazarken karalamalar yaptıkları belirtilmiştir.

Çocukların kendi isimlerini yazabilme sürecinin incelenmesinde merak edilen konulardan biri de çocukların isimlerinin uzunluklarının yazma süreci ile ilişkisi olmuştur. Copping, Cramman, Gott, Gray ve Tymms (2016), Avustralya (n=4430), İngiltere (n=3912) ve İskoçya’dan (n=6590) 4-5 yaş aralığında toplam 14932 çocuğun katıldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada okul yılının başında ve sonunda olmak üzere çocuklardan iki farklı seferde veri toplama süreci gerçekleşmiştir. Okul yılının başında çocukların ilk isimleri ve soyadlarını oluşturan harfler sayılarak isimlerinin uzunluğu belirlenmiş, çocuklardan da kendi isimlerini yazmaları istenerek beşli bir dereceleme anahtarı ile isim yazma becerileri değerlendirilmiştir. Ardından okul yılının sonunda çocukların okuma, ses bilgisel farkındalık ve matematik becerileri hakkında bilgi almak için değerlendirmeler yapılmıştır. Çocukların isim yazma becerisi, okul yılı sonunda; okuma, ses bilgisel farkındalık ve matematikteki performanslarıyla açıkça anlamlı bir korelasyon göstermektedir. İsimleri daha kısa olan çocukların isimlerini daha kolay öğrenebildikleri ya da ismi daha uzun olan çocukların

isimlerini yazmada zorlandıklarını söylemek olası değildir.

Okul öncesi dönem çocuklarının isimlerini bir bütün olarak (logo) görüp, yazarken, ses-harf ilişkisine dikkat etmedikleri düşünülmektedir. Drouin ve Harmon (2009) yaşları ortalama 53 aylık olan 114 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları çalışmada, isim yazma ve harf bilgisi becerilerini değerlendirmişlerdir. Çocukların harf bilgisi ile isim yazma becerilerinin ilişkili olduğu fakat ilişkinin yüksek düzeyde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar isimlerinin içindeki hiçbir harfi yazamayan, bazı harfleri yazabilen ve tüm harfleri yazabilenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Bazı çocuklar isimlerini yazabiliyor olmalarına rağmen tek tek isimleri içindeki harfleri seslendirememektedirler. Bazı çocuklar da tam tersi bir şekilde isimleri içindeki harfleri seslendirebilmekte ama yazma becerisini sergileyememektedirler. Bu sonuca göre araştırmacılar, isim yazmanın harf yazmaya ilişkin kavramsal bir süreçle tam anlamıyla açıklanamayacağını ve mekanik bir beceri olabileceğini belirtmektedir. Bu sonuç harf-ses ilişkisini kurmada uyumsuzluk yaşayan çocuklarda daha belirgindir. Drouin ve Harmon (2009)'ın isim yazma becerileri ve harf-ses ilişkisine ilişkin elde ettikleri sonuçlara karşılık, Zhang ve Treiman (2020), çocukların kendi isimlerini yazma becerilerinin diğer sözcükleri de yazabilmeleriyle yani harf-ses ilişkisini anlama becerileriyle ilişkisini değerlendirmişlerdir. Üç-altı yaş arasındaki 565 çocukla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarının sonuçlarına göre, İngilizce gibi okunuşu ve yazılışı birbirinden farklı olan bir dilde bile çocukların bazıları harf-ses ilişkisini gözetebilmektedirler. Bunun en önemli göstergesi, isimlerinin içinde geçen aynı harfli başka sözcüklerden bazılarını yazmaya başlamalarıdır. Bu durum, çocukların kendi isimlerini yazmayı harf-ses ilişkisinden çok da bağımsız bir şekilde öğrenmediklerini kanıtlar niteliktedir.

Okul öncesi dönemde çocukların kendi isimlerini diğer sözcüklerden daha önce yazabilmelerinin önemli bir erken yazma ve erken okuryazarlık göstergesi sayılabileceğine dair başka bir çalışma da Both-de Vries ve Bus (2008)'ın araştırmalarıdır. Araştırmacılar sesbirimsel yazma becerisinin ilk olarak çocukların kendi isimlerinin harfleriyle başladığı hipotezini ortaya atmışlardır. Bu hipotezden yola çıkarak iki farklı çalışma yürütmüşlerdir. İlkinde, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden olan Hollandalı, 46-61 aylar arasında toplam 35 okul öncesi dönem çocuğun hem kendi isimlerini yazmaları, hem de çocukların daha önce yazmayı denemedikleri on altı sözcük setinden oluşan farklı sözcükleri (örneğin; güneş, bebek, top, tavşan, çiçek, kitap, anne, vb.) yazmaları istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların, diğer sözcüklerin isimlerini yazarken kullandıkları harflerin %52'sinin kendi isimlerinde bulunan harfler olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle çocukların kendi isimlerinin ilk harflerini diğer sözcükleri yazarken de daha rahat yazabilmeleri önemli bir bulgudur. Çocuklar, diğer sözcükleri yazmaları istendiğinde özellikle kendi isimlerinin ilk harfinin sesbirimsel olarak söylenişini ve yazımını daha kolay yapabilmektedirler. Bunun en önemli nedenlerinden biri de, çocukların çevrelerindeki yetişkinler, "işte, bu senin isminin ilk harfi" ya da "bak, bunlar senin isminin harfleri" ifadelerini sıklıkla kullanmaları yani çocuklara göstermeleri ve söylemeleridir. Bir diğer neden de, çocukların yazının anlam taşıdığını öğrenmeleri ve isimlerinin de yazılı dilde harfler aracılığıyla gösterilebileceğini farkına varmalarıdır (Welsch ve diğerleri, 2003).

Both-de Vries ve Bus (2008) ikinci çalışmalarında da 5-6 yaş grubundan düşük sosyo-ekonomik ailelerden olan çocukların kendi isimlerini ve diğer sözcükleri yazabilme potansiyellerini incelemişlerdir. İlk çalışmaya benzer bir süreç izlenerek çocuklardan önce kendi isimlerini yazmaları, ardından söylenen sözcükleri yazmaları beklenmiştir. Çalışma bulgularına göre, çocukların ortaya çıkardıkları isimleri dışındaki kendilerine söylenen diğer sözcükleri yazma ürünlerinden, üç düzey yazma basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci düzeyde, çocuklar diğer sözcükleri yazarken çok az sayıda harfi doğru yazabilmiştir. İkinci düzeyde, üç veya daha çok sözcük içinde bir harfi doğru yazmışlar, üçüncü düzeyde ise iki ya da daha fazla harfi doğru yazabilmişlerdir. İsimlerini yazabilme becerisi olarak bakıldığında ise, üçüncü düzeydeki çocukların kendi isimleri içindeki tüm harfleri doğru bir şekilde yazdıkları görülmüştür. Çocukların birinci çalışmada olduğu gibi kendi isimlerinin ilk harflerini yazabildikleri bulunmuştur. Bu durum harf-ses ilişkisinin tam olarak varlığını kanıtlamasa da, çocukların geleneksel harfleri yazma gelişimlerinde oldukça önemli bir bulgudur.

Alan yazına göre, isim yazma becerilerinin küçük çocukların harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve isimleri dışında diğer sözcükleri yazabilme becerileriyle ilişkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Okul öncesi dönemdeki

çocukların isim yazma becerilerinin alan yazında nasıl değerlendirildiği de önem kazanmaktadır.

### İsim Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme süreci Türkiye’de son yirmi yıldır üzerinde çalışılan bir alandır (Karaman, 2013; Kargın ve diğerleri, 2015; Polat Unutkan, 2003). Erken okuryazarlığın farklı alt becerilerini desteklemek için geçerli ve güvenilir olan değerlendirme araçlarından yararlanılması önemli bir ihtiyaçtır. Bu başlık içerisinde, yazı yazmanın geneliyle birlikte bu süreç içerisinde yer alan isim yazma becerilerinin değerlendirilme süreci de farklı boyutları (değerlendirme yönergeleri, puanlama aşamaları ve puanlamanın kavramsal olarak tanımlanması, vb.) ele alınarak incelenmektedir.

İsim yazma becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren değerlendirilmesi, henüz alfabe öncesi dönemde olan küçük çocukların kendi dillerine ilişkin harf ve alfabe sistemlerini ne derecede edinebildiklerini, motor becerilerini nasıl kullanabildiklerini ayrıca harf-ses birleşimi konusundaki becerilerinin düzeyi hakkında fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır. Lieberman (1985) çocukların isim yazma becerileri hakkında fikir sahibi olunmasının önemini, isim yazma becerilerinin dili yapılandıran süreçlerden biri olduğunu vurgulayarak belirtmiştir.

İsim yazma becerilerinin incelendiği yurt dışı (Bloodgood, 1999; Hildreth, 1936; Ho, 2011; Lieberman, 1985; Puranik ve Lonigan, 2012; Tse, Siu ve Li-Tsang, 2019) ve yurt içindeki çalışmalarda (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2015; Şimşek Çetin, 2015) dereceli puanlama anahtarı yani rubriklerden yararlanılmaktadır. Bu bağlamda ilk araştırmacılardan biri olan Hildreth (1936), 3-6 yaş arasındaki çocukların isim yazma becerilerini incelediği çalışmada, çocukların ortaya çıkardıkları yazma ürünlerini harflerin okunaklı bir şekilde yazımı, boşluk bırakabilme, düzgün bir şekilde yazıyı hizalama gibi ölçütlere dayandırarak değerlendirmiştir. Lieberman (1985) ise çalışmada yaşları ortalama 4,2 olan 47 okul öncesi dönem çocuğunu iki yıl boyunca isim yazma becerileri açısından yirmi altı kez değerlendirmiştir. Bu araştırmalar isim yazma becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren incelenmesini temel alan diğer çalışmalara yöntemsel açıdan yol gösterici niteliktedir. Tablo 1’de çocukların isim yazma becerilerini değerlendirme rubriklerinin yer aldığı çalışmalara örnekler sunulmuştur. Bu örnekler sunulurken tarihsel sıralaması dikkate alınmıştır.

**Tablo 1.** Alan Yazında Yer Alan İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Rubriklerinden Örnekler

Geliştiren Araştırmacı/lar	Ölçme Aracının Puanlanışı
Bloodgood, 1999	Kâğıtta hiçbir işaretleme, vb. olmaması:0, Karalama:1, Doğrusal karalama:2, Birbirinden ayrı bölümlere kâğıtta yer verme:3, Harfe benzeyen şekillerin olması:4, Genel olarak ismin doğru yazılması:5, İlk ismin doğru yazılması:6, İlk isim ve soy ismin doğru yazılması:7
Levin ve Bus, 2003	<u>I-Grafik şema basamağı:</u> Karalama:0, Tek iyi bir şekil:1, Küçük karalamalardan iyi şekiller oluşturma:2 <u>II-Şekle benzeyen yazılar basamağı:</u> Doğrusallık:3, Yazıyı bölümlere ayırma:4, Daha karmaşık şekiller: 5, En az sayıda şekle benzer yazılar:6, Yazıda çeşitlilik olması:7, Amaçlı olarak yazıda çeşitlilik olması:8 <u>III- Sembolik şema basamağı:</u> Geleneksel sembol:9, Sesbirimsel temsiller içermesi:10, Birden fazla harf içermesi:11, Uydurulmuş yazım (Invented spelling):12, Geleneksel yazım:13
Invernizzi, Sullivan, Meier ve Swank, 2004 (PALS İsim Yazma Becerilerini Değerlendirme Alt Testi)	Çocuğun isim temsili hem resim hem ismini içerir. İsim bir karalamadır: 0 Çocuğun ismi resimle iç içe geçmiş bir karalamadır. Çocuk ismini resmin bir parçası olarak tanımlar: 1 İsim tanınmaz bir karalamadır. Çocuğun ismi resimden ayrıdır: 2 İsim rastgele harf ve şekiller içerir. Çocuğun ismi resimden ayrıdır: 3 İsim bazı doğru, içi doldurulmuş harflerden ve sembollerden oluşur. Çocuğun ismi resimden ayrıdır:4 İsmi çoğu doğru harften oluşur. Çocuğun ismi resimden ayrıdır:5 İsim genel anlamda doğru yazılmış ve resimden ayrıdır. İsmi içindeki bazı harfler tersten ya da isim tam olarak ayna görüntüsüyle yazılmıştır:6 İsim ters ya da ayna görüntüsü içermeyen doğru bir biçimde yazılmıştır. Resimden ayrıdır:7
Diamond, Gerde ve Powell, 2008	<u>Harflerle ilgili farkındalığın az olduğunu belirleyen I. Kategori: İsmi yazmayı reddetme:</u> 1, <u>Karalamalar yapma:</u> 2, <u>Yazıya benzer çizimler:</u> 3, <u>Geleneksel yazıya benzeyen yazma stratejilerini yansıtan II. Kategori:</u> <u>Karalayarak yazma:</u> 4, <u>Harfe benzer şekiller:</u> 5, <u>En az bir harf ve harf benzeri şekilleri içeren yazı:</u> 6, <u>Çocukların harfleri yalnızca kendi isimlerini yazarken kullandıkları III. Kategori: Harf benzeri şekiller içermeyen iki veya daha fazla harfi içeren yazı:</u> 7, <u>Hatalı sıralamada olsa da isminin tüm harflerinin</u>

yazılması:8, İlk ismini doğru bir şekilde yazma:9

Molfese, vd., 2011	İsmi yazmayı reddetme:0, Çizimler, karalamalar ve rastgele harfleri içeren yazılar:1, Şekline önem vermeksizin bir veya iki harfi anlaşılabilir şekilde yazma:2, Bir veya iki harfi anlaşılabilir yazma:3, Şekline önem vermeksizin birçok harfi içeren şekilde yazma:4, Birçok harfi anlaşılabilir yazma:5, Şekline önem vermeksizin ismin bütün harflerini yazma:6, Bütün harfleri uygun bir formda doğru yazma:7
Puranik ve Lonigan, 2012	Kâğıda hiçbir şey yazmama:0, Doğrusal olan yani yatay veya dikey bir çizgi halinde düzenlenmiş karalama:1, Yazı ayırt edilebilir, ayrı birimler içerir (Daireler, noktalar veya ayrılmış çizgiler):2, Yazı basit karakter birimleri içerir; noktalar, daireler, kare ve üçgen benzeri formlar, kısa çizgiler ve ayrılmış semboller:3, Yazı basit karakterler içerir, soldan sağa yazma yönelimi sergilenmiştir:4, Yazı, çocuğun isminin ilk harfini içerir ve diğer harfler basit karakterlerle temsil edilir:5, Yazı, çocuğun isminin ilk harfini içerir ve diğer harfler karmaşık karakterlerle temsil edilir, bu karakterler sözde ve gerçek harfleri içermektedir: 6, İsmi ilk harfi doğrudur, ismindeki diğer harfler rastgele harflerle temsil edilmiştir:7, İlk isminin harflerinin yarısından fazlasını doğru yazar:8, İlk ismini doğru bir şekilde yazar:9

Tablo 1’de görüldüğü gibi isim yazma becerileri en fazla 13 puanlık olan dereceli puanlama anahtarı yani rubriklerle değerlendirilmektedir. Bazı rubrikler isim yazmanın farklı aşamalarını ele alarak puanlama ölçütlerini belirlemiştir (Diamond ve diğerleri, 2008; Levin ve Bus, 2003). Diğerleri ise kategori veya aşama isimleri vermeden çocukların performansına ve ortaya çıkardıkları ürüne göre puanlama basamaklarını tanımlamıştır (Bloodgood, 1999; Invernizzi ve diğerleri, 2004). Hemen hemen tüm aşamalar çocukların isim yazmayı reddetmesi ya da karalamalar yapması olarak tanımlanan “1” veya “0” olarak puanlanan bir değerle başlamaktadır. Ardından isimleri yazmada kullanılan harflerin geleneksel harfleri ne kadar yansıttığı ve doğru sıralanışına kadar bir sıra izlenmiştir. Bu basamaklarda genellikle çocukların ilk isimleri dikkate alınarak (Diamond ve diğerleri, 2008; Puranik ve Lonigan, 2012) puan ve tanımları planlanmıştır. Çocukların soy isimlerinin de değerlendirmeye alındığı rubrikler de bulunmaktadır (Bloodgood, 1999).

Tablo 1’deki ölçme araçlarının hepsi çocuklarla birebir uygulanmaktadır. Çocuklardan bazı süreçlerde hem kendi resmini çizmesi hem de ismini yazması istenmektedir. Buna göre; Invernizzi ve diğerlerinin (2004) geliştirdikleri ve Sesbilgisel Farkındalık Okuryazarlık Becerileri Taraması Okul Öncesi Formu (Phonological Awareness Literacy Screening-PALS) isimli ölçme aracının isim yazma becerilerini değerlendirme görevinin de olduğu alt testte, çocuklarla şu süreç izlenmektedir: İsmi yazma sürecinde değerlendirmenin yapılmasına gönüllü ise çocuğa verilen yönerge şudur: “Kendi resmini çizmeni ve ardından ismini yazmanı istiyorum. Bitirdiğinde bana adını göster.” Okul öncesi dönem çocukları isim yazma ya da yazı yazma becerileri değerlendirilirken süreçte kendilerine verilen “ismini yazmanı istiyorum” yönergesini gerçekleştirememekten tedirgin olabilmektedirler (Karaman, 2013). Lieberman (1985) çocukların isim yazma konusunda gönüllü olmamaları ya da nasıl yazacaklarını bilmediklerini ifade ettiklerinde, çocukların cesaretlendirilerek “yazıyormuş gibi yapabilirsin” ifadelerinin kullanılmasını önermektedir.

Yurt içindeki alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik rubriklerin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Şimşek Çetin (2015) çalışmada, geliştirdiği okul öncesi dönem çocuklarının kendi isimlerini yazma becerilerini 0-9 arasında puanlanan bir rubrikle değerlendirmiştir. Çocuğun yazmayı reddetmesinden, ismini doğru yazmasına kadar farklı aşamaların tanımlandığı rubriğin uygulayıcılar arası güvenilirlik değeri %91 olarak bulunmuştur. Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri (2015) çalışmalarında, Puranik ve diğerlerinin (2011) geliştirdikleri rubriği Türkçe’ye çevirerek yararlanmışlardır.

### İsim Yazma Becerilerinin Desteklenmesi

Yakın zamana kadar, eğitim uygulamaları çocukların anaokuluna girdiklerinde henüz yazmaya hazır olmadıkları yönündeki inancı yansıtmaktaydı. Bu süreç daha çok birinci sınıfa bırakılmıştır. Okuma ve yazmanın öğretilmesine ilişkin anlayış 1970’lerin sonu ve 1980’lerde Clay (1969), Read (1970) ve Goodman (1976)’ın çalışmalarıyla değişmeye başlamıştır. Çocukların yazılı/basılı materyaller aracılığıyla aslında 6

yaşından çok önce okuma ve yazmaya ilişkin deneyimler yaşadıkları keşfedilmiştir (akt. Gillen ve Hall, 2003:4). Ivanic (2004) yazı yazmayı öğrenme sürecini çalışan araştırmacılardan biridir ve yazı yazmaya ilişkin pedagojik bir sürecin öneminden söz etmektedir. Pedagojik süreç içerisinde çocukları yazı yazmaya teşvik edebilecek uygulamalar yapabilmek önemlidir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının olduğu ortamlarda “yazma” eylemi hakkında konuşmalar yapmak, çeşitli konuları yansıtan yazı, sembol ve çizimler oluşturmak için çocuklara uygun fırsatlar yaratmak bu uygulamalara örnek olarak verilebilir (Heppner, 2017; Ivanic, 2004).

Sözel dil ve yazı yazma süreci birbirini destekleyen bir özelliğe sahiptir. Çocuklar okul öncesi dönemden itibaren yazı yazma girişimlerinde ortaya çıkardıkları ürünleri başkalarına anlatarak kendilerini ifade etmeyi tercih ederler. Aileler ve öğretmenler çizimden başlayarak yazı yazma gelişiminde çocukları, onlardan yazıp çizdiklerini anlatmalarını isteyerek ve onları dinleyip, onlara geri bildirimler vererek destekleyebilirler (Kaderavek ve diğerleri, 2009:104-107). Yetişkinlerin çocukları dinlemesi kadar çocukların da dinleme becerileri desteklenirse yazma becerileri de desteklenmiş olacaktır; çünkü dinleyebilen çocukların sözcük dağarcığı da gelişmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Bloodgood (1999) çocukların öncelikle kendilerinin ve ailelerinin isimlerindeki ilk harfleri öğrenmeye yatkın olduklarını belirtmektedir. Bunun en önemli nedeni, daha sık duyuyor ve çevrelerinde kendilerinin ve tanıdıkları kişilerin isimlerinin yazımını daha sık görüyor olmalarıdır. Buna çocukların “kendi isimlerinin üstünlüğü (own name advantage)” denilmektedir. Çocukların yazma becerilerinin desteklenmesi için evde, okulda veya ev ya da okuldan farklı ortamlarda yapılabilecek birçok etkinlik ve düzenleme bulunmaktadır. Bu düzenlemeler çocukların her gün yaşadıkları ortamlarda, alfabelerindeki harfleri görmelerine, fark etmelerine yönelik olmalıdır. Bu şekilde çocukların bu konuya ilişkin motivasyonları da sağlanmış olur (Schickedanz ve Collins, 2013:93). Erken çocukluk yıllarında bu düzenlemelerin, didaktik bir öğretim yoluyla değil, yaşamla ilişkilendirilmiş, isim yazma ve tanımanın önemini vurgulayan oyun temelli uygulamaları içermesi önerilir.

Bahlmann Bollinger ve Myers (2020) araştırmalarında, 4 yaş çocuklarının olduğu oyun temelli iki okul öncesi sınıfta yazmanın nasıl teşvik edildiğini incelemişlerdir. Çocukların öğrenme merkezlerinde/istasyonlarında (örneğin, dramatik öğrenme merkezi) mevcut materyallerle desteklenmesinin çocukları yazı yazmaya cesaretlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme merkezleri çocuklara yaratıcı olmaya yönelik fırsatlar sunmaktadır. Çocuklara yazı yazma sürecinde oyun temelli fırsatların sunulması ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi oldukça önemlidir. Çocukların sınıflarda hazırlanan öğrenme merkezlerinde, yazı yazmaya ilişkin elde ettikleri fırsatların yanında (farklı yazı yazma materyallerini kullanmaları, yazı yazıyormuş gibi yapmaları, vb.) öğrenme merkezlerinde okulun ilk aylarında öğretmenleri, daha sonra da kendileri tarafından kendi isimlerinin yazılması rutin bir etkinlik haline dönüşebilir.

Okul öncesi dönemde çocuklar okula, isimlerini yazma konusunda farklı düzeylerde gelirler. Öğretmenler, eğer çocuklar isimlerini yazmak konusunda hiç deneyim sahibi değillerse veya isimlerindeki harflerin hiçbirini yazamıyorlarsa dili bir etkileşim aracı olarak kullanabilirler. Çocuğun isminin ilk harfinin altını renkli bir kalemle çizme, çocuğun dikkatini ilk harfe çekecektir. Bu süreç diğer harflere geçişte de tekrarlanabilir. İsimlerini yazarken soldan sağa yön kavramını da öğrenmiş olurlar. Bu süreci kolaylaştırmak için de renkli oklardan yararlanılabilir. İlk ismini yazmayı öğrenen çocuklarla soy ismiyle ilgili çalışmaya geçilebilir. Küçük çocukların içeriği öğrendikleri bağlam da oldukça önemlidir. İsimlerini tanıma ve yazma sürecinde çocukların isimlerini defalarca yazmalarını istemek yerine, örneğin sınıfta bir eşyayı (örneğin; bilgisayar) kullanma listesine isimlerini yazmaya çalışmaları, daha dikkat çeken ve anlamlı bir bağlam oluşturur. Böylece çocuklar isimlerini yazmayı bir ihtiyaçtan ötürü deneyimlemiş olurlar. Önemli olan doğru yazmaları değildir (Bodrova ve Leong, 2010: 261-264).

Çocuklara Vygotsky’nin sosyo-kültürel gelişimi benimsediği bakış açısına göre isim yazma becerileri öğretildiğinde dışsal araçlardan yararlanılabilir. Bodrova ve Leong (1998), çocukların yazmayı yapılandırma sürecinde öğretmenlerin sürecin başında en üst düzeyde rehberlik edip ardından rehberlik düzeyini azaltabileceklerini vurgulamaktadırlar. Bunun nedeni, çocuğun isim yazma becerileri açısından düşünülürse,

tek başına isim yazabilme performansının zamanla ve aşamalı sunulan destekle gelişmeye başlamasıdır.

Okulda gerçekleştirilen farklı uygulamalar, çocukların hem sürece ilgisini çekmek hem de beceriyi daha kolay bir şekilde öğrenmesini kolaylaştırmak için çeşitlendirilebilir. Copp, Cabell ve Tortorelli (2016), “Gör-Söyle ve Yaz” isimli bir sınıf yazma rutinini okul öncesi çocukların olduğu sınıflarda uygulanması için önermektedirler. Bu uygulama, öğretmenlere konuşma ve yazmayla ilgilenerek ortak bir deneyim geliştirme fırsatı sunar. Sınıfta çocuklarla paylaşılan bir deneyimin ardından öğretmenler deneyimin görsel bir hatırlatmasını (Gör) sağlamışlar, açık uçlu sorular yoluyla çocukların konuşmalarına rehberlik etmişler (Söyle) ve son olarak da bireysel ya da grup etkinlikleri aracılığıyla yazma deneyimlerini bütünleştirmişlerdir. Gör-Söyle-Yaz, diğer etkinliklerle bütünleştirilebilen bir uygulamadır. Bu süreç, bilimle ilgili içeriklere de uyarlanabilmektedir. Bu tür uygulamalar sayesinde okul öncesi dönem çocukları zenginleştirilmiş bir bağlam içerisinde yazı yazma fırsatları yakalayabilirler.

Elimelech ve Aram (2019) araştırmalarında İbranice konuşan, yaşları ortalama 5,7 olan 129 çocukla geliştirdikleri dijital yazı oyununu uygulamışlardır. Çocuklar, işitsel ve görsel destek sunulan grup, sadece işitsel destek sunulan grup, hiç destek sunulmayan ve karşılaştırmak için elektronik kitap okunan grup olmak üzere dört farklı gruba ayrılmıştır. Çocuklar, müdahaleden önce ve sonra içinde, kendi isimlerini yazma becerilerinin de yer aldığı, bir dizi erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme sürecinden geçmiştir. Dijital yazı oyunu bir ay boyunca haftada iki kez, yirmi dakikalık, toplamda sekiz sefer olmak üzere çocuklara sunulmuştur. Bu program sonrasında hem işitsel ve görsel destek sunulan, hem de sadece işitsel destek sunulan çocukların isimlerini ve sözcüklerini yazma becerilerinde diğer gruplara göre daha yüksek puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, çocuklarla uygulanacak teknoloji destekli süreçlerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğine ilişkin örneklerden biridir.

Okuma ve yazma bilmeyen küçük çocukların kendi isimlerini yazabilme becerilerinin desteklenmesi için sadece yazma materyallerine değil, nitelikli çocuk kitaplarına da gereksinim duyulur. Çocuk kitapları çocukların isimlerini yazabilmeleri için oldukça anlamlı bağlamlar sunar. Bazı çocuk kitaplarının iç kapak sayfalarında yer alan “bu kitabın sahibi” isimli bölüm, öğretmen veya ailelere, çocukların isim yazma becerilerine ilişkin uygulamalar yapmalarına fırsat vermektedir. Örneğin bu özelliğe örnek olan kitaplardan biri; yazarı Anthea Simmons (2014), çizeri Georgie Birkett olan “Paylaşıyorum!” isimli resimli öykü kitabıdır. Kitabı okuma öncesinde “bu kitabın sahibi” bölümüne bir zarf yapıştırılıp kitabı her farklı okuma deneyiminde çocuktan küçük bir kâğıda kendi ismini yazması istenebilir. Kâğıtlara tarih yazılarak iç kapağa yapıştırılan zarfın içine konulur. Aynı süreç farklı kitaplar için de yapılabilir. Böylece farklı zamanlarda çocukların isim yazma gelişiminin hem desteklenebileceği hem de izlenebileceği düşünülmektedir. Sunulan bu örnek yazar tarafından bir okul öncesi eğitim sınıfında uygulanmıştır. Bu süreçte çocuklar, bir ay içinde dört defa birlikte gerçekleştirilen kitap okuma uygulamaları sürecinde, kitabın ilk sayfası çalışılırken isimlerini yazma deneyimleri yaşamışlardır. Dört okuma süreci de sona erdiğinde, çocukların ilk isim yazma örneğinden, son isim yazma örneğine kadar olan isimler sınıfta, “benim ismim” panosunda sergilenmiş, ardından da çocukların portfolyo dosyalarına çocuklarla birlikte yerleştirilmiştir. Bu sürecin, hem öğretmenin çocukları isim yazmada değerlendirebilmesi ve nasıl destekleyeceğine karar vermesi, hem de isim yazma örneklerindeki değişimin ailelerle paylaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İsim yazma becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinin birçok yolu olduğu düşünülmektedir. Çocuklara isimlerini defalarca aynı zaman zarfında yazdırmaya çalışmak, gelişimlerine uygun bir uygulama değildir. Önemli olan, yetişkinlerin çocuklar için anlamlı bağlamlar planlayabilmesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya açık olmasıdır. Ev ve okullarda okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerinin desteklenmesine ilişkin öneriler sunulmuştur; a) çocukların eşyalarının üzerine çocuklarla birlikte kendi isimlerini yazmak, b) etkinliklerde isimlerini yazmalarını beklemek (örneğin bir drama etkinliğinde isim yazmaya yönelik canlandırmalara yer verilmesi), c) kendi oluşturdukları ürünlerinin (örneğin, çizdikleri resimler ya da üç boyutlu materyaller) bir bölümüne isim yazabilmeleri için yer ayırmak, d) harf-ses birim ilişkisini anlayabilmeleri için kendi isimleri içindeki harfleri sıralamalarını ve seslendirmelerini istemek, e) okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinde, isimlerini kullanmalarına yönelik girişimlerde bulunmak, f) teknolojiden, uygun teknik/yöntemlerle yararlanmak,

g) çocuklarla bireysel, küçük ve büyük grup etkinliklerini iyi bir şekilde dengelemek, h) süreçte nitelikli çocuk kitaplarına yer vermek, ı) ev ve okul dışında çocukların ilgisini basılı materyallere çekerek bu materyallerin özellikleri ve işlevleri hakkında karşılıklı konuşma ortamları yaratmak ve i) çocuk kütüphanelerine giderek çocukların kendi isimlerinin yazılı olduğu kütüphane kartlarını sıklıkla kullanmaları için teşvik etmek, çocukların yaşam deneyimleri içerisinde, isimlerini yazabilmelerini destekleyici, anlamlı bağlamlar oluşturabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, okuma ve yazmayı henüz öğrenmemiş okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerilerinin gelişimi, erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisi, değerlendirilmesi ve desteklenmesi alt başlıklarına yer verilerek konuyla ilişkili bütüncül bir derleme yapılması amaçlanmıştır. Çocukların ilkökula kadar okuma ve yazmaya ilişkin sınırlı bilgi ve becerilere sahip olduklarını savunan “okumaya hazır oluş (reading readiness)” anlayışından sonra, “gelişen okuryazarlık (emergent literacy)” anlayışı, okuma ve yazma sürecine farklı bir bakış açısıyla yaklaşılmasına neden olmuştur. Gelişen okuryazarlık anlayışına göre çocuklar, doğumla birlikte, uygun çevre düzenlemeleri ve yetişkin desteğiyle, erken okuryazarlık becerilerini edinmeye başlamaktadırlar (Gillen ve Hall, 2003:4). Erken okuryazarlık anlayışı bağlamında “Kapsamlı Erken Okuryazarlık Modeli (Comprehensive Early Literacy Model)” adıyla yeni bir model önerisi sunan Rohde (2015), dil, yazı ve ses bilgisel farkındalık becerilerini bu modelin temel bileşenleri olarak kabul etmiştir. Yazı yazma becerilerinin sözü edilen üç beceriyle (dil, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık) ilişkili olduğunu belirtmekte ve yazı yazmayı da bir erken okuryazarlık becerisi olarak vurgulamaktadır.

Araştırmacılar, çocuklarla yaptıkları çalışmalar sonucunda, çocukların isim yazma becerilerini gelişimsel olarak belirleyerek, hangi aşamada, neler yapabileceklerini betimlemişlerdir. Alan yazında birbirine benzeyen, ancak farklı isimlendirilen gelişim aşamalarının tanımlandığı görülmektedir (Ho, 2011; Lieberman, 1985; Schickedanz ve Collins, 2013:121). Çocukların isim yazma becerilerine ilişkin gelişim aşamaları betimlenirken araştırmacıların çalışmalarında yer verdikleri ortak noktalar bulunmaktadır. Örneğin; okul öncesi dönem çocuklarının isimlerini yazma girişimlerinin yazıyı onlara öğretme sürecinden daha önce başlaması, çizim ve yazı ilişkisinin gelişimsel ve değişken olduğu, çocukların çevrelerinden edindiği deneyimlerinin isim yazma becerilerine aktarımlarını etkilediği, motor becerilerinin yeterliliğinin önemli olduğu ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel ve yazı farkındalığı ile harf ve alfabe bilgisi) isim yazma becerilerini açıklarken belirleyici olması dikkat çekmektedir (Clay, 2005; Scharer ve Zutell, 2003:274; Sulzby ve Teale, 1985). Çocukların isim yazma becerileri, karalamalardan başlayarak, 5,5 yaşlarında, geleneksel harfleri kullanmalarına doğru ilerler. Karalamalar yapmak, çocukların isimlerini yazmaları sürecinde hem onları geliştiren bir beceridir, hem de kendilerini ifade etme yollarından biridir (Ho, 2011; Sulzby ve Teale, 1985).

Çocuklar, isimlerini yazmayı öğrenme sürecinde, yazı yazma materyallerini kullanışları, motor becerileri ve yazı yazmanın doğası gereği, eş zamanlı olarak diğer erken okuryazarlık becerilerinden de yararlanmaktadırlar. Özellikle ses bilgisel farkındalık, harf-alfabe bilgisi ve isim yazma becerileri arasındaki ilişkiyi kanıtlayan çalışmalar dikkat çekmektedir (Copping ve diğerleri, 2016; Haney, Bissonnette ve Behnken, 2003; Zhang ve Treiman 2020). Çocuklar, harf-ses ilişkisini kurdukça, bu gelişimi yazılarına da aktarmaya başlamaktadırlar. Çocuklar sözcüklerin hangi seslerden oluştuğunu fark ettikçe yazı yazarken daha geleneksel harfler kullanabilmektedirler. Bu sürece alfabedeki harfleri tanıma ve isimlendirme becerileri de eşlik etmektedir.

İsim yazma becerilerinin okul öncesi dönemde değerlendirilmesi de oldukça önemli bir eğitimsel aşamadır. Bunun için isim yazma becerilerinde çocukların performansını düzeylerine göre aşamalandıran rubrikler geliştirilmiştir (Bloodgood, 1999; Levin ve Bus, 2003, Puranik ve Lonigan, 2012). Bu rubrikler farklı puanlama aşamalarına dayanmaktadır. Rubrikler aracılığıyla, isimlerini çizim ya da karalama olarak ifade etmelerinden başlayıp, isimlerini geleneksel harflere yer vererek yazma düzeyine kadar, çocukların performansları betimlenebilmektedir. Değerlendirme aşamasında, çocuklardan genellikle beklenen, isimlerini yazmalarıdır. Ancak bazı rubriklerde farklı birkaç aşama da yer almaktadır. Örneğin, Erken Okuryazarlık

Bilgisini Değerlendirme Aracı (Early Literacy Knowledge Assessment Tasks-ELKA) 'nın bir alt testi olan isim yazmayı değerlendirme görevinde, farklı değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Bu aşamalar amaçlarına göre çocuğa sunulan farklı yönergeleri içermektedir (McGee ve Morrow, 2005:201-203). Öncelikle çocuğa bir kâğıt ve kalem verilerek ismini yazması istenir ve betimlenen dokuz aşamaya göre isim yazma becerisi puanlanır. İkinci aşamada, çocuğun ismindeki harfleri seslendirmesi beklenir ve yine aşamalı bir şekilde betimlenen beş basamağa göre değerlendirilir. Üçüncü aşamada, çocuğun isminin harflerini içeren kartları uygun bir şekilde sıralaması istenir. Dördüncü aşamada çocuğun sınıfından olan başka üç arkadaşının ve kendinin isimlerinin olduğu kartlar gösterilerek kendi ismini bulması istenir. Ayrıca diğer isimler de sorulur. Bu bölüm beş düzeye ayrılarak betimlenmiştir. Çocuğun performansına göre değerlendirme yapılır. En sonda da yine kendi isminin harflerinin ayrı ayrı yazılı olduğu harf kartları ile ismin tümünün yazılı olduğu isim kartı sunulur, çocuktan isminin harflerini isim kartında eşleştirmesi beklenir.

Değerlendirme ve izlemenin amacı, uygun eğitim programları ve çevresel düzenlemeler hazırlayarak çocukları destekleyebilmektir. İsim yazma becerilerini küçük yaşta desteklemek, hem evde ailelerin hem de okulda öğretmenlerin planlı ve zamanı geldiğinde uyguladıkları fırsatlar sayesinde gerçekleşebilir. Türkiye’de 2013 yılında güncellenen “Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı”na göre, okul öncesi dönemde harf gösteriminin ve yazımının olmaması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013:42). Oysa erken okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemde akademik öğretim süreçlerine ilkokuldaki gibi daha yoğun bir şekilde yer verilmeden, çocukların gelişimine uygun ortamlar ve etkinlikler yoluyla desteklenebilir. Çocukların okur yazar bir ortamda harfleri görmemesi, alfabelerindeki harflere ilişkin deneyimler kazanmamaları olası değildir. 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında sözü edilen, tek tek tüm harflerin yazımının okul öncesi dönem çocuklara uygun olmayan yöntem ve tekniklerle sunulması olduğu düşünülmektedir. Örneğin, çocuklardan her hafta birer birer belirli harfleri yan yana yazmalarını istemek, okul öncesi dönem çocukları için uygun bir uygulama değildir. Çocukların isim yazma becerileri aşamalı bir şekilde desteklenebilir. Bu fırsatların kaçırılmaması, erken okuryazarlık gelişimi bağlamında oldukça önemlidir.

Sonuç olarak, çocukların erken okuryazarlık becerileri hakkında ayrıntılı bilgi sunması açısından Türkiye’deki okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri daha ayrıntılı incelenebilir, destekleyici eğitim etkinlikleri planlanıp, ev ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilir. Böylece çocukların sadece isim yazma becerileri değil, ses bilgisel farkındalık, harf ve alfabe bilgisi gibi isim yazma becerileriyle ilişkili diğer erken okuryazarlık becerileri de çalışılmış olacaktır.

### Yazar(lar)ın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Bu çalışmanın tümü alan yazın taraması yapılarak yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Etik Kurul Kararı:** Derleme bir çalışma olduğu için etik kurul kararı gerekmemektedir.

**Çatışma Beyanı:** Araştırmada, yazarın kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

**Destek ve Teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

### Kaynaklar

- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2622. doi: 10.24106/kefdergi.3459
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2019). Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-71 aylık Türk çocukları örnekleme. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 193-222. doi: 10.15390/EB.2019.7956
- Bahlmann Bollinger, C.M. ve Myers, J.K. (2020). Young children’s writing in play-based classrooms. *Early*

*Childhood Education Journal*, 48, 233–242 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00990-0>

- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S. ve Johnston, F. (2008). *Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (4.bs). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. Newyork: Scholastic Inc.
- Bloodgood, J. (1999). What's in a name? children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 1-18.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı: Okul öncesi dönemde gelişimsel ilerlemeleri destekleme*. (Çev. T. Güler). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2007).
- Both-de Vries, A. C. ve Bus, A. G. (2008). Name writing: a first step to phonetic writing? does the name have a special role in understanding the symbolic function of writing? *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 37-55.
- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. (2. bs.), USA New Zealand: Heinemann.
- Copp, S.B., Cabell, S.Q. ve Tortorelli, L.S. (2016). See, say, write: a writing routine for the preschool classroom. *Reading Teacher*, 69(4), 447-451.
- Copping L. T., Cramman, H., Gott, S., Gray, H. ve Tymms, P. (2016). Name writing ability not length of name is predictive of future academic attainment. *Educational Research*, 58(3), 237-246, doi: 10.1080/00131881.2016.1184948.
- Diamond, K.E., Gerde, H.K. ve Powell, D.R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467–478, doi:10.1016/j.ecresq.2008.05.002
- Doğanay Bilgi, A. D., Aslan, D. ve Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43.
- Drouin, M. ve Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263–270.
- Efe, M. ve Temel, F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. doi: [10.24130/eccd-jecs.196720182257](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257)
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Eliason, C. ve Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (7.bs.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Elimelech, A. ve Aram, D. (2019). Using a digital spelling game for promoting alphabetic knowledge of preschoolers: the contribution of auditory and visual supports. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 235–250. doi:10.1002/rrq.264
- Emiroğlu, S. ve Pınar F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(4), 769-782.
- Ferreiro, E. ve Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Ports mouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gillen, J. ve Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Ed.) *Handbook of early childhood literacy* (s.3-13) içinde. London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage

## Publications.

- Goodman, Y.M., (1992). Children coming to know literacy. William H. Teale ve Elizabeth Sulzby (Ed.) Emergent literacy writing and reading (s.1-15) içinde. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Guo, Y., Sun, S., Puranik, C. ve Breit-Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *Child Youth Care Forum* 47, 421–442. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9438-1>
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Haney, M.R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 101-105.
- Haney, M. R., Bissonnette, V. ve Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99-115.
- Heppner, D. (2017). Writing instruction in canadian preschool-primary grades:a literature review. *Mcgill Journal Of Education*, 52(2). 335-358.
- Hildreth, G. (1936). Developmental sequences in name writing. *Child Development*, 7, 291–303.
- Ho, C. A. (2011). *Major Developmental Characteristics of Children's Name Writing and Relationships with Fine Motor Skills and Emergent Literacy Skills*, (Yayımlanmamış doktora tezi), The University of Michigan, Ann Arbor-USA.
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier., J. ve Swank, L. (2004). *Pals-prek assessment: administer, score, and score entry*. 05 January 2021 tarihinde [https://pals.virginia.edu/pdfs/PreK\\_Administer.pdf](https://pals.virginia.edu/pdfs/PreK_Administer.pdf) adresinden erişildi.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Muslugüme. E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk, B. (2015). The examination of name writing skills in the preschool period. *Elementary Education Online*, 14(2), 449-458. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.03610>
- Işıtan, S. ve Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1333-1352, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111>
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Kaderavek, J., N. Cabell, S., Q. ve Justice, L., M. (2009). Early writing and spelling development. P. M. Rhyner (Ed). *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* (s.104-153) içinde. New York: The Guilford Press.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000231
- Levin, I., Both-de Vries, A., Aram, D. ve Bus A. (2005). Writing starts with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.
- Levin, I. ve Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? analyses of children's products and

- their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.891
- Lieberman, E. J. (1985). *Name writing and the preschool child (language acquisition, preoperational, construction of knowledge, piaget)*. (Yayımlanmamış doktora tezi), The University of Arizona, USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- McGee, L., M. ve Morrow, L., M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- Molfese, V.J., Beswick, J.L., Jacobi-Vessels, J.L., Armstrong, N.E., Culver, B.L., White, J.M., Ferguson, M.C., Rudasill, K.M. ve Molfese, D. L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing*, 24, 133–150, doi 10.1007/s11145-010-9265-8
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pollo, T., C., Treiman, R. ve Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. E. L. Grigorenko ve A. J. Naples (Ed.) *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (s.175–189) içinde. New York, NY: Erlbaum.
- Puranik, C.S., Lonigan, C.J. ve Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.03.002.
- Puranik, C.S. ve Lonigan, C.J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2012), 284–294. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.003
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context, *SAGE Open*, 5(1), 1-11, doi: 10.1177/2158244015577664
- Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Scharer, P., L. ve Zutell, J. (2003). The development of spelling. N. Hall, J. Larson ve J. Marsh (Ed.) *Handbook of early childhood literacy* (s.271-287) içinde. London: Sage Publications.
- Schickedanz, J.A. ve Collins, M.F. (2013). *So Much More Than the ABCs The Early Phases of Reading and Writing*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Simmons, A. ve Birkett, G. (2014). *Paylaşıyorum* (1.bs). İstanbul: Mikado Çocuk Yayınları.
- Sulzby, E. ve Teale, W. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64(1). 8-12.
- Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N. ve Altun Akbaba, S. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerinin gelişimsel özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 564-576.
- Şimşek Çetin, Ö. (2015). A Study on preschool children's name writing and reading readiness skills, *Educational Research and Reviews*, 10(5), 512-522, doi:10.5897/ERR2015.2070
- Teale, W.H. ve Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading* (5.bs). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tse, L.F.L., Siu, A.M.H. ve Li-Tsang, C.W.P. (2019). Assessment of early handwriting skill in kindergarten children using a Chinese name writing test. *Reading and Writing*, 32, 265–284.

<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9861-6>

- Welsch, J. G., Sullivan, A., ve Justice, L. M. (2003). That's my letter!: what preschoolers' name writing representations tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zhang, L. ve Treiman, R. (2020). Learning to spell phonologically: influences of children's own names. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 229-240, doi: 10.1080/10888438.2019.1662027

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

According to early literacy approach, which includes the precondition knowledge, skills and attitudes before learning to read and write, skills and behaviors related to reading and writing begin to take shape from a very young age with birth (Teale and Sulzby, 1992; Whitehurst and Lonigan, 1998). Traditional writing develops with children either writing the letters or writing their names (Puranik, Lonigan and Kim, 2011). Lieberman (1985) emphasizes that studying children's name-writing skills is a constructive process not only for children but also for researchers.

In this study, a holistic analysis of the meaning of children's name writing skills in the preschool period is examined including a) development as a writing skill, b) relationship with other early literacy skills, c) evaluation and d) support processes.

### Development of Name Writing Skills

Before children learn to write, they scribble, draw lines, and use letter-like shapes. Scribbling usually occurs around eighteen months, but it can occur at an earlier age. Scribbling can survive as a way of coding a complex or difficult piece of writing even after developing more traditional writing methods for some kindergartens, first graders, and sometimes second grade children (Sulzby and Teale, 1985). By starting to scribble, children develop progressively until they can write their names according to their rules at the age of five and a half (Ho, 2011).

### The Relationship between Name Writing Skills and Other Early Literacy Skills

Another important issue to researchers is the relationship between the early literacy skills and name writing skills. One major question is "what does a child tell us about the emergent literacy knowledge when they write their own name?" Research concluded that name writing skills are related to early literacy skills, letter and alphabet knowledge, and phonological awareness skills (Guo, Sun, Puranik and Breit-Smith, 2018; Puranik et al. 2011; Welsch, Sullivan and Justice, 2003).

### Evaluation of Name Writing Skills

Evaluation aims at understanding a child's development, and organizing the instructional planning that a child needs. The international literature (Bloodgood, 1999; Hildreth, 1936; Ho, 2011; Lieberman, 1985; Puranik and Lonigan, 2012) and studies in Turkey (Işıkoğlu Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz and Öztürk, 2015; Şimşek Çetin, 2015) have utilized rubrics of name writing skills for evaluation purposes.

Almost all stages in the rubrics of name writing skills start with a value scored as "1" or "0", which is defined as children's refusal to write their names or making scribbles. Then a sequence was followed until the letters used in writing the names reflect the traditional letters and their correct order. In these steps, scores and definitions are usually planned by considering the first names of the children (Diamond, Gerde and Powell, 2008; Puranik and Lonigan, 2012). Some rubrics also consider the last names of children (Bloodgood, 1999).

The evaluation of name-writing skills enables young children who are still in the pre-alphabet period to acquire the letter and alphabet systems of their own language, to see how they can use their motor skills, and to have an idea about the level of their skills in letter-sound combination. Lieberman (1985) emphasizes the importance of knowing about children's name-writing skills; name-writing skills are one of the processes that structure language.

### Supporting Name Writing Skills

Children's products in their early writing attempts are understood through what they tell others (Kaderavek, Cabell and Justice, 2009: 104). Bloodgood (1999) states that children initially tend to learn the first letters of their names and their families. Because they hear and see the spelling of their own and the names of the people they know more often. This refers to children's "own name advantage".

Bahlmann Bollinger and Myers (2020) examine how writing is encouraged in two play-based preschool classrooms with children aged four. Supporting children with materials available in learning centers / stations (E.g. dramatic learning center) is observed to encourage children to write.

### **Conclusion and Discussion**

Rohde (2015), who proposed a new model named "Comprehensive Early Literacy Model" in the context of early literacy understanding, considered language, print and phonological awareness skills as the basic components of this model. He states that writing skills are related to the language, print awareness and phonological awareness and views writing as an early literacy skill.

Researchers identified the children's name writing skills developmentally and described the characteristics of each stage. The developmental stages that are similar to each other but named differently are clarified in the literature (Ho, 2011; Lieberman, 1985; Schickedanz and Collins, 2013; 121).

In the process of learning to write their names, children simultaneously benefit from other early literacy skills by using the writing materials, practicing motor skills, and due to the nature of writing. Especially, studies that prove the relationship between phonological awareness, letter-alphabet knowledge and name writing skills draw attention (Copping, Cramman, Gott, Gray and Tymms, 2016; Haney, Bissonnette and Behnken, 2003; Zhang and Treiman 2020). As children establish the letter-sound relationship, they begin to convey this development in their writing.

The evaluation of name writing skills in pre-school period forms an important educational stage. To this end, rubrics were developed that stage children's performance in name writing skills according to their levels (Bloodgood, 1999; Levin and Bus, 2003, Puranik and Lonigan, 2012). The purpose of evaluation and monitoring is to support children by preparing appropriate educational programs and providing environmental adjustments. Supporting name writing skills at an early age can be achieved through the planned opportunities by parents and teachers.