



Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi: 36-71 Aylık Türk Çocukları Örnekleme *

Elif Akyüz ¹, Özcan Doğan ²

Öz

Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, kesitsel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme için, 36-71 ay aralığında olan 93 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan ANOVA ve Kruskal-Wallis Testi analizlerine göre kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi) yaş değişkeninden etkilendiği ortaya konmuştur. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerisinde en yüksek performans gösterdikleri becerinin sözcüğü hecelerine bölme, en düşük performans gösterdikleri becerinin ise son sesi tanıma olduğu görülmüştür. Yazı kavramları bilgisi açısından çocukların kitap kavramları ile ilgili maddeleri cümle, sözcük ve harflere ilişkin maddelerden daha kolay yapabildikleri; alfabe bilgisi açısından 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilmediği ancak 48 aydan itibaren çocukların tanıdıkları harf sayısının arttığı görülmüştür. İsim yazma becerisinde ise 36-47 aylık çocukların isimlerini yazmak yerine daha sıklıkla resim yaptıkları, 48-59 aylık çocukların isimlerini yazarken harfleri kullanmaya başladıkları, 60-71 aylık çocukların çoğunluğunun isimlerini doğru yazabildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık
Erken okuryazarlık
Sesbilgisel farkındalık
Yazı farkındalığı
Alfabe bilgisi
İsim yazma becerisi
Okul öncesi eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.06.2018

Kabul Tarihi: 29.05.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 24.07.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7956

Giriş

Okumayı öğrenme, çocuklar için önemli bir dönüm noktası olmanın yanı sıra akademik başarı için temel bir yapıtaşı olarak görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 2002). Yaklaşık elli yıl öncesine kadar, okumayı öğrenmenin formal eğitim almadan önce başlamadığına inanılırdı. "Okumaya hazır bulunuşluk" bakış açısı olarak adlandırılan bu görüşe göre, çocukların okuma ve yazmayı öğrenebilmeleri için belirli önkoşul becerilere sahip olmaları gerekir ve okuma yazma bu önkoşulların gerçekleşeceği ana değin ertelenir (Storch ve Whitehurst, 2001). "Günümüzde ise, okumayı öğrenmenin okul öncesi dönemin erken yıllarında başladığı, çocukların ilkokula okuryazarlıkla ilgili değişik düzeylerde bilgi ve becerilerle geldiği açık olarak bilinmektedir" (Scarborough, 2002, s. 97). Bu nedenle

* Bu makale Elif Akyüz'ün Özcan Doğan danışmanlığında yürüttüğü "Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Türkiye, elif_akyuz@hotmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, ozcdogan@hacettepe.edu.tr

günümüzde okuryazarlık, ya hep ya hiç olarak algılanan bir beceri olmak yerine “gelişimsel” bir süreç olarak kavramlaştırılmıştır (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009). “Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık” (emergent literacy) olarak adlandırılan bu görüşe göre, okuma öncesi ve okuma arasında belirgin bir sınır yoktur (Lonigan, 2006). Doğumdan sekiz yaşa kadar olan erken çocukluk dönemi ve bu dönemde okuryazarlıkla ilgili oluşan davranışlar formal okuma-yazma için son derece önemlidir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Whitehurst ve Lonigan (1998) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığı formal okuma-yazmanın öncülleri olan beceri, bilgi ve tutumlar ve bunları destekleyen çevreler olarak tanımlamıştır. Griffith, Beach, Ruan ve Dunn (2008) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın, usta bir okuryazar olma yolundaki gelişimsel süreç olduğunu ifade etmiş, çocukların yetişkinler gibi okuma yazmayı öğrenmeden önce kendilerinin geliştirdikleri bilgi ve beceriler ile ortaya koydukları davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir. Teale ve Sulzby’e (1986, s. xix-xx) göre kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık, “çocukların geleneksel anlamda okuma-yazmayı öğrenmeye doğru ilerlerken yazılı sistem hakkında gitgide daha fazla şey öğrendiklerine işaret etmektedir”. Aynı araştırmacılara göre okuryazarlık becerilerinde gözlemlenen büyüme hem çocuğun kendisinden hem de çevresel uyarıcılardan gelmekte, formal öğretime gerek duyulmaksızın ev ve toplumun günlük bağlamında kullanılan okuma ve yazmadan ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili geliştirilen yapısal modeller ve yayımlanan raporlara göre kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin sözel dil becerisi, sesbilgisel farkındalık becerisi ve yazı farkındalığı olarak adlandırılan bileşenleri olduğu belirtilmektedir (National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Senechal, LeFevre, Smith-Chant ve Colton, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2002). Yapılan bu çalışmada sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığının Türk çocuklarında nasıl geliştiği incelendiğinden bu bileşenlerin uluslararası alan yazında ortaya konan gelişimsel sürecine aşağıda değinilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık “sözcük, hece ve sesbirimleri anlamından bağımsız olarak ayırt etme ve bölme becerisini de içeren, konuşulan dilin işitsel yönünü sezme, manipüle ve analiz etme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (NELP, 2008, s. vii). Sesbilgisel farkındalığın gelişimi farklı dillerde genel bir gelişimsel sıra izler (Anthony ve Francis, 2005; Ziegler ve Goswami, 2005). Gelişimsel ilerleme ilk önce, sesbilgisinin büyük parçalarından küçük parçalarına doğru gerçekleşir. Çocuklar sözcüklerden hecelere, hecelerden uyaklara, uyaklardan da sesbirimlere doğru ilerleme gösterirler (Burgess, 2006; Carroll, Snowling, Hulme ve Stevenson, 2003; Goswami, 2006; Stone, Merritt ve Cherkas Julkowski, 1997; Treiman ve Zukowski, 2001). Bu ilerlemede başlangıçta çocuklar benzer ve benzer sesli olmayan sözcükleri sezer, daha sonra sesbilgisel bilgiyi birleştirir ve ilerleyen aşamada ise sesbilgisel bilgiyi ayırma becerisi gösterirler (Anthony ve Francis, 2005).

Üç ve dört yaşındaki çocuklarda, sesbilgisel farkındalık becerilerinden en erken gelişenleri olan hece ve uyak farkındalığı görülür (Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; Muter, 2006; Torgesen ve Mathes, 2000). Yaşı daha büyük olan okul öncesi çocukları, uyak tanıma, uyak üretme, ilk sesi tanıma ve ilk sesi ayırmada daha yeteneklidirler. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklar ilk sesi tanımada son sesi tanımaya kıyasla daha başarılıdır (Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984). Anasınıfı öğrencileri yılın sonuna doğru iki sesbirimi birleştirme; birçok anasınıfı ve birinci sınıf öğrencisi ise sesbirim silme becerisi gösterebilmektedir (Muter, 2006; Uhry ve Clark, 2005). Araştırmacılara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde görülen bu ilerlemeler birbirinden bağımsız aşamalar halinde değil, “üst üste örtüşen aşamalar” halinde ya da “yarı paralel” olarak gerçekleşir (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips ve Burgess, 2003). Başka bir ifadeyle, çocuklar daha basit düzeydeki sesbilgisel farkındalık becerilerinde ustalaşırken aynı zamanda daha zor olan sesbilgisel farkındalık işlemlerinde başlangıç düzeyinde olabilirler (Phillips, Clancy Menchetti ve Lonigan, 2008).

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi için bir evrensellik söz konusu olsa da sesbilgisel farkındalık, konuşulan dilin ortografik ve dilbilimsel yapısından etkilenir (Anthony ve Francis, 2005; Anthony, Williams, Duran ve Gillam, 2011; Ziegler ve Goswami, 2005). Örneğin alan yazında Türkçe, İtalyanca veya Yunanca konuşan çocukların İngilizce veya Fransızca konuşan çocuklara kıyasla hece ve sesbirim farkındalığını daha erken edindiklerine dair bulgular mevcuttur (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz ve Tola, 1988; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Kotoulas, 2004). Bu durum Türkçe, İtalyanca ve Yunanca gibi dillerin İngilizce ve Fransızcaya kıyasla basit bir hece yapısı ve geniş olmayan sesli harf repertuarına sahip olmasına dayandırılmaktadır (Anthony vd., 2011; Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, formal eğitim almadan önce çocukların hem bağlama dayalı olan yazıları (örn., mısır gevreği kutusu üzerinde yazılı olan sözcük) hem de bağlama dayalı olmayan yazıları (örn., bir çocuk kitabındaki yazı) fark etmelerine ilişkin geniş bir kavramdır (Vukelich, Christie ve Enz, 2014). Yazı farkındalığı birbirleriyle karşılıklı olarak ilişkili üç alana ayrılmaktadır: Yazı kavramları, alfabe bilgisi ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma (McGinty ve Justice, 2009).

Yazı kavramları. Yazı kavramları, çocukların yazının sistematik ve kendine özgü kuralları olduğunu ve resim gibi görsel öğelerden farklı olduğunu anladıklarına ilişkin gittikçe artan bilgilerinin bir göstergesidir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007). Yazı kavramlarının ilk boyutu kitap kavramıyla ilgilidir. Bir kitabı doğru şekilde tutma, kitabın başlığını bulma, kitabı soldan sağa doğru açma ve sayfaları çevirme, yazı ve resimleri birbirinden ayırma, yazının yukarıdan aşağı ve soldan sağa doğru okunduğu ile ilgili bilgileri kapsar (Lovelace ve Stewart, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı kavramlarının ikinci boyutu yazı birimleri ve fonksiyonlarına dair bilgileri içerir. Bunlar cümle, sözcük, harf ve noktalama işaretleri ile ilgilidir. Alan yazındaki araştırma bulguları okul öncesi dönemdeki çocukların yazı kavramları bilgisinde yaşla birlikte bir artışın olduğunu (Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006) ve kitap kavramını sözcük kavramından; sözcük kavramını da noktalama işaretlerinden daha erken edindiklerini göstermektedir (Cabell vd., 2007; Justice ve Ezell, 2001; Justice, Bowles ve Skibbe, 2006a).

Alfabe bilgisi. Alfabe bilgisi çocukların yazı ile ilgili daha kapsayıcı bilgilerden (yazı kavramları gibi) bir sözcükteki birimler gibi daha spesifik bilgiye doğru ilerlediklerinin bir göstergesidir (Cabell vd., 2007). Alfabe bilgisi gösterebilmeleri için çocukların harflerin semboller olduğunu ve bu sembollerin birer ismi olduğunu öğrenmeleri gerekir (Vukelich vd., 2014). Alan yazındaki araştırmalar çocukların alfabe bilgisinin yaşla birlikte veya daha kısa süreli aralıklarda arttığını, bu artışın hem okul öncesi dönemde harf öğretimi yapan hem de harf öğretimi yapmayan ülkelerde yetişen çocuklar için geçerli olduğunu göstermektedir (Molfese vd., 2006; Phillips, Piasta, Anthony ve Francis, 2012; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2006; Worden ve Boettcher, 1990).

Okul öncesi dönemdeki çocukların alfabe harflerini hangi sırayla öğrendiklerini inceleyen araştırmalar, a) çocukların isimlerinin ilk harflerini kendi isimlerinde olmayan harflere; b) alfabe sıralamasında önce gelen harfleri (örn., L), sonra gelen harflere (örn., M); c) telaffuzunu içinde barındıran harfleri (örn., B) içinde barındırmayan harflere (örn., W) ve d) fonolojik olarak daha erken edinilen sessiz fonemlere karşılık gelen harfleri (örn., B; H, N, P, W) daha geç edinilen sessiz fonemlere karşılık gelen harflere (örn., D, G, K, T) kıyasla daha sıklıkla bildiklerine dikkat çekmektedir (Justice, Pence, Bowles ve Wiggins, 2006b; Phillips vd., 2012; Treiman ve Broderick, 1998).

Kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma. Yazı farkındalığı hakkında çocukların artan bilgilerini gösteren diğer bir alan da kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisidir. Çocukların kağıt üzerinde yaptıkları fiziksel işaretler, bu işaretlere çocukların atfettiği anlamlar ve yazı yazmanın gerçekleştiği bağlam kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma olarak tanımlanmaktadır (Cabell, Justice, Zucker ve McGinty, 2009). Çocuklar geleneksel anlamda yazı yazmadan evvel yazının iletişim amacı taşıdığını anlarlar ve bu onları yazıyı tecrübe etme konusunda motive eder (Otto, 2008). Farklı ülkelerde gerçekleştirilen birçok araştırma kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazmanın gelişimsel bir sıra takip ettiğini ortaya koymaktadır (Bloodgood, 1999; Cabell vd., 2007; Cabell vd., 2009; Hildreth, 1936; Levin, Vries, Aram ve Bus, 2005; Puranik, Lonigan ve Kim, 2011; Sulzby, Barnhart ve Hieshima, 1988; Welsch, Sullivan ve Justice, 2003). Bulgulara göre erken yaşlarda çocuklar karalamalar yaparak veya sözcükleri

temsil eden nesnelerin resmini çizerek yazı yazarlar. Bu aşamada çocuklar resim ve yazı arasında henüz bir ayırım yapamamaktadırlar. İlerleyen yaşlarda çocuklar yazının doğrusal özelliğini keşfederler. Yaptıkları işaretler bir doğru üzerindedir ve işaretler boyut ve şekil açısından birbirine benzemektedir. Sonraki aşamalarda çocuklar kendilerinin yarattığı harfe benzeyen formlar üretirler ve bu formlar arasında boşluk bırakırlar. Okul öncesi dönemin sonlarına doğru çocuklar yazılı harflerin konuşulan sesleri temsil ettiğini anlamaya başlarlar ve bildikleri harf-ses eşleştirmelerini uydurulmuş kodlama yapmak için kullanırlar. Bu uydurulmuş kodlamalar başlangıçta sözcüklerdeki bazı temel harfleri yazmayı içerir. Çocuklar uydurulmuş kodlamada ilerleme gösterdikçe yazdıkları sözcükler okunabilir hale gelir (Levin ve Bus, 2003; Vukelich vd., 2014; Whitehurst ve Lonigan, 2002).

Kendi ismini yazma kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisinin ilk göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir çünkü çocukların ilk yazmaya çalıştıkları sözcük genellikle kendi isimleridir (Bloodgood, 1999; Levin vd., 2005; Welsch vd., 2003). Kendi ismini yazmaya çalışmanın sonraki yazı yazma için bir "model" ve "prototip" olduğu (Ferreiro ve Teberosky, 1982, aktaran Levin vd., 2005) ve çocukların kendi isimlerinde yer alan harflerle yeni sözcükleri yazmaya çalıştıkları ileri sürülmektedir (Both-de Vries ve Bus, 2008; McNeill, Westerveld, Bysterveldt, Boyd ve Gillon, 2013).

Uluslararası alan yazında, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ilköğretim yıllarında okuma başarısı veya başarısızlığı üzerinde belirleyici bir rolü olduğuna işaret eden birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Boylamsal araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin zaman içinde süreklilik gösterdiğini ve gelecekteki okuma başarısını yordadığını göstermektedir (Dickinson, McCabe, Anastasopolous, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Kendeou, Broek, White ve Lynch, 2009; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; McBride-Chang, Liu, Wong, Wong ve Shu, 2011; NELP, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Puolakanaho vd., 2008; Scarborough, 2002; Storch ve Whitehurst, 2002). Örneğin Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Panel'i (NELP, 2008) tarafından yayımlanan bir meta analiz raporunda, anasınıfı veya okul öncesi dönemde ölçülen sözel dil becerisi, sesbilgisel farkındalık becerisi ve yazı farkındalığı bilgisinin daha sonra yapılan okuryazarlık ölçümleri ile orta-yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra geriye doğru yapılan boylamsal araştırmalar, ilkökuller yıllarında okuma güçlüğü yaşayan çocuklar ile normal okuma düzeyine sahip çocukların erken yaşlardan itibaren kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde farklı performans gösterdiklerine dikkat çekmektedir (Barbosa, Miranda, Santos ve Bueno, 2009; Smith, Scott, Roberts ve Locke, 2008; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund ve Lyytinen, 2010; Torppa vd., 2006). Belirtilen bu bulgular ilkökuller yıllarında bazı çocukların okumada başarılı, bazılarının ise başarısız olmasının temellerinin çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığına işaret etmektedir. (Cunningham ve Zibulsky, 2011).

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın ilkökuller yıllarında okuma başarısı veya başarısızlığı üzerinde belirleyici bir rolü olması, çocukların okul öncesi dönemden itibaren kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ölçülmesini gerekli kılmaktadır (NAEYC, 1998). Bu tür ölçümler çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde ne düzeyde performans gösterdiklerini, bu becerilerde gösterdikleri ilerlemenin takip edilmesini ve bu becerilerde yavaş gelişim gösteren çocukların belirlenip uygun müdahale programı ile desteklenmesini sağlamaktadır (Anthony vd., 2003; Pence, 2007). Bu nedenle Türk çocuklarının bu becerilerinin erken yıllarda ölçülebilmesi için a) bu becerilerin okul öncesi dönemdeki gelişiminin ortaya konması ve b) ölçme araçlarının geliştirilmesi gereklidir. Oysa Türkiye'de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşla birlikte nasıl gelişim gösterdiğini ortaya koyan oldukça az sayıda araştırma mevcuttur. Örneğin, sesbilgisel farkındalığın gelişimini 3-8 yaş aralığındaki Türk çocuklar üzerinde inceleyen bir araştırmada (Acarlar, Ege ve Turan, 2002) 3-6 yaş aralığındaki çocukların sözcük ve hece ile ilgili görevlerde başarılı oldukları, verilen sesle başlayan sözcük üretmede ise kısmen başarılı oldukları görülmüştür. Bu yaş grubundaki çocukların verilen sesle biten sözcük üretme ve sözcükleri seslerine ayırmada başarılı olmadıkları, bu görevlerin ancak birinci sınıftan itibaren yapılabildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, bu araştırmada araştırmacıların uyak becerilerinin gelişimini incelenmediği görülmektedir.

Türk çocuklarının yazı kavramları bilgisi üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırma, çocukların kitap kavramlarına ilişkin maddeleri yazı birimlerinden (sözcük ve harf) daha erken edindiklerini ortaya koymakta (Akoğlu ve Kızılöz, 2018; Bayraktar, 2013; Şimşek Çetin, 2014), ancak bu araştırmalarda 36-48 aylık çocukların incelenmediği görülmektedir. Buna karşılık kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma veya isim yazma becerilerinin gelişimini üç yaştan itibaren inceleyen araştırmalar çocukların bu becerilerinde yaşla birlikte bir artış olduğunu belirtse de (Altun Akbaba, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk, 2015) araştırmacıların kullandığı gelişimsel kriterlerin yaş gruplarını ayırt etmede yetersiz kalabildiği görülmektedir (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2015). Son olarak, alan yazında Türk çocuklarının alfabe bilgisinin yaşla birlikte nasıl geliştiğini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik bazı araç geliştirme çalışmaları olmakla birlikte geliştirilen araçların daha çok beş ve altı yaşındaki çocukları hedeflediği ve çoğunluğunun kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın yalnızca bir bileşenini ele aldığı (örn., yazı farkındalığı: Bayraktar, 2013; sesbilgisel farkındalık: Büyüktaşkapu, 2012; Sarı ve Aktan Acar, 2013); çok azının ise birden fazla bileşeni ele aldığı görülmektedir (Karaman ve Güngör Aytar, 2016; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Belirtilen araçlardan yalnızca Erken Okuryazarlık Testi’nin çocuklar üzerindeki bulguları mevcuttur. Buna göre, anasınıfına devam eden çocukların sözcük becerilerini ölçen alt testlerde yeterli düzeyde başarı gösterdikleri ancak alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerisini ölçen alt testlerde elde ettikleri puanların oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Yukarıda belirtilen bulgular ışığında Türkiye’de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birçok alt bileşenini (sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma) aynı örneklem grubu üzerinde ve 3-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde gelişimsel açıdan inceleyen bir araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma 3-6 yaş aralığındaki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşla birlikte nasıl gelişimsel ilerleme gösterdiğini ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın bulgularının a) normal gelişim gösteren 3-6 yaş aralığındaki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili becerilerdeki performans düzeyleri hakkında bilgi vereceği, b) 3-6 yaş aralığındaki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilebilecek yeni ölçme ve değerlendirme araçları için bir kaynak olabileceği, ve c) ev ve okul ortamlarında kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapılabilecek öğretim uygulamalarına ve geliştirilebilecek müfredatlara yön verebileceği düşünülmektedir. Son olarak, d) sesbilgisel farkındalığın gelişimi konuşulan dilin ortografik ve dilbilimsel özelliklerinden etkilendiğinden bu çalışmanın bulgularının alan yazında farklı dillere ilişkin yapılan kıyaslamalara katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın soruları;

1. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri- sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma-yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yaş, okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin- sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma-anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri- sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma- yaşa göre nasıl bir dağılım göstermektedir?, şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini ortaya koymayı amaçladığından kesitsel desenli betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu amaca yönelik örneklem yöntemiyle belirlenmiş olup İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel anaokulları yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırmanın yapılmasına izin veren okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu İstanbul iline bağlı iki ilçede (Ümraniye ve Üsküdar) iki özel anaokuluna devam eden 36-71 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken çocukların takvim yaşı olarak 71 aydan büyük olmaması ve normal gelişim gösteriyor olması dikkate alınmıştır. Çocukların normal gelişim gösterdiğine ilişkin karar okul rehber öğretmenin çocuklara uyguladığı Denver Gelişim Tarama Testi'nin sonucu ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar hakkındaki görüşleri dikkate alınarak verilmiştir. Belirtilen kriterlere uyan toplam 113 öğrenci belirlenmiş ve ebeveynlerine aile izin formu gönderilerek çocuklarının araştırmada yer almasını isteyip istemediklerini belirtmeleri istenmiştir. Belirlenen kriterlere uyduğu halde ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilmemesi nedeniyle araştırma 93 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar yaş gruplarına ayrılmıştır: 36-47 aylık; 48-59 aylık ve 60-71 aylık. 36-47 aylık yaş grubunda 30, 48-59 aylık yaş grubunda 32 ve 60-71 aylık yaş grubunda 31 çocuk bulunmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan çocuklar ve ailelerine ilişkin tanımlayıcı bulgulara göre çocukların %48,4'ü (45) kız, %51,6'sı (48) erkektir. Çocukların yaş ortalaması 53,8 ay, standart sapması 9,2'dir. Çocukların annelerinin yaş ortalaması 34 yıl, standart sapması 3,7'dir. Annelerin çoğunluğu lisans (%72) mezunu iken, %14'ü lise, %4,3'ü ilköğretim ve %3,2'si ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Babaların çoğunluğu üniversite (%64,5) düzeyinde eğitime sahipken, %24,7'si yüksek lisans/doktora, %9,8'i lise ve altı ve %1,1'i ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Annelerin %40'ı herhangi bir işte çalışmazken %60'ı çalışmaktadır. Ailelerin %49,5'inin toplam gelir düzeyi 4000 TL ve altı ile 4001-6000 TL arasında değişmekte, %31,2'si ise 6001 TL ve üstü gelire sahiptir. Ailelerin %20'sinin gelir düzeyi hakkında bilgi mevcut değildir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (Ömer Pasta Yapıyor), Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracı ve İsim Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE) kullanılarak toplanmıştır.

Sesbilgisel farkındalık becerisini değerlendirme aracı. Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini 'sözcüğü hecelere bölme', 'uyak tanıma', 'ilk sesi tanıma' ve 'son sesi tanıma' alt bölümleriyle ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Aracın sözcüğü hecelerine bölme alt bölümü Babur, Haznedar ve Ercetin (2009b) tarafından Phonological Awareness Skills Screener (PASS) adlı tarama aracından Türkçe'ye uyarlanarak geliştirilmiştir. PASS anasınıfı-ilkokul ikinci sınıf aralığında olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmeyi ve okuma başarısızlığı için risk taşıyan çocukları belirlemeyi amaçlayan bir araçtır. Sözcük, hece, uyak ve sesbirime ilişkin becerileri ölçmeye yönelik on alt bölümden oluşmaktadır (Mather ve Goldstein, 2008). Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracının son sesi tanıma alt bölümü de Babur, Haznedar ve Ercetin'in (2009a) Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) adlı testi Türkçe'ye uyarlamasıyla geliştirilmiştir. CTOPP okul öncesi dönemden 24 yaşa değin sesbilgisel süreçlerde güçlük yaşayan bireyleri belirlemek ve bu bireylerin sesbilgisel farkındalık becerilerinde zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Araç sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve hızlı isimlendirmeyi ölçen on üç alt testten oluşmaktadır (Rashotte, Torgesen ve Wagner, 1999). PASS tarama aracı ve CTOPP testinden Türkçe'ye uyarlanan sözcüğü hecelerine bölme ve son sesi tanıma alt bölümlerinde yer alan maddelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığı üç uzmanın görüşüne başvurularak değerlendirilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracında yer alan uyak tanıma ve ilk sesi tanıma alt bölümleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu bölümler geliştirilirken okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve karşılaşılabilecekleri sözcükler belirlenmiştir. Daha sonra bu sözcükleri en iyi şekilde temsil edebilecek nitelikte resimler araştırılıp bulunmuştur. Belirtilen bölümlerin kapsam geçerliği için üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar hem sözcüklerin hem de sözcükleri temsil eden resimlerin uygunluğu hakkında görüş bildirmiş ve bu doğrultuda ilgili bölümlerde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği yapılmadan önce resimlerin uygunluğu okul öncesi dönem çocuklarına gösterilerek denenmiş, uygun olmadığına karar verilen resimler yenileriyle değiştirilmiş ve yenilenen resimler çocuklara gösterilmiştir. Aracın test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla okul öncesi eğitimi alan 36-71 aylık toplam 30 çocuk belirlenmiş ve araç çocuklara iki hafta arayla uygulanmıştır. Elde edilen test-tekrar test güvenilirlik sonuçları, sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma bölümleri için sırasıyla .87, .86, .90, .88 olarak bulunmuştur. Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracının tüm alt bölümlerinden elde edilen puanlar toplanarak elde edilen test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .95'tir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracında yer alan her bir alt bölüm iki örnek ve on maddeden oluşmakta olup araçta toplam kırk sekiz madde bulunmaktadır. Her bir madde çocuktan alınan cevap doğru ise "1", yanlış ise "0" puanla değerlendirilmektedir. Bu araçtan alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan 40'tır.

Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracında yer alan sözcüğü hecelerine bölme alt bölümü iki, üç ve dört heceden oluşan 10 sözcüğü içermektedir. Bu bölüm için örnek maddeler "tabak" ve "musluk"tur. Çocuktan her bir hece arasında durması istenmiştir. Aracın uyak tanıma alt bölümünde çocuktan uyakları aynı olan sözcükleri bulması istenmiştir. Örneğin, çocuğa fil resmi gösterilmiştir. "Bak bu 'fil'. Bunlar da 'muz' ve 'dil'. "Fil sözcüğünün son sesleri hangisi ile aynı?" diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmiştir. Aracın ilk sesi tanıma alt bölümünde çocuktan ilk sesleri aynı olan sözcükleri bulması istenmiştir. Örneğin, çocuğa çiçek resmi gösterilmiştir. "İlk resme bak, bu bir 'çiçek'. Şimdi de diğer resimlere bak. Bunlar da 'mısır' ve 'çorap'. Çiçek sözcüğü /ç/ sesi ile başlıyor. Peki bu sözcüklerden hangisi /ç/ sesi ile başlıyor, 'mısır' mı 'çorap' mı? diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmiştir. Aracın son sesi tanıma alt bölümünde ise çocuktan son sesleri aynı olan sözcükleri bulması istenmiştir. Örneğin, çocuğa çilek resmi gösterilmiştir. "İlk resme bak, bu bir 'çilek'. Şimdi de diğer resimlere bak. Bunlar da 'şapka' ve 'köpek'. Çilek sözcüğü /k/ sesi ile bitiyor. Peki bu sözcüklerden hangisi /k/ sesi ile bitiyor, 'şapka' mı 'köpek' mi? diye sorulmuştur. Diğer maddelerde çocuktan üç seçenek içinden doğru cevabı bulması istenmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı çocuğa bireysel uygulanmaktadır. Bu aracın uygulanmasında sırasıyla sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma maddeleri verilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi (Ömer pasta yapıyor). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı kavramları bilgisini değerlendirmek amacıyla Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu (2013) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Kontrol listesinde yer alan maddelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan kapsam geçerliği, sekiz uzmanın görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi için ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 200 çocukla çalışılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre kontrol listesindeki maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktörün öz değeri 7.69, ikinci faktörün öz değeri 4.84 olarak bulunmuştur. Bu iki faktör için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sırasıyla, .92 ve .97 olarak bulunmuştur. Kontrol listesinin test-tekrar test güvenilirliği .60; iç tutarlılık güvenilirliği K-20 ise .72 olarak belirtilmiştir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, sözcük ve

harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Belirtilen kontrol listesi "Ömer Pasta Yapıyor" isimli hikaye kitabı ile birlikte kullanılmaktadır. Kitap 18 sayfadan oluşmaktadır. Kontrol listesi uygulanmadan önce çocuğa hikâye kitabı gösterilmiş ve "Bu kitabı sana okumak istiyorum. Bu kitabı okumak için bana yardım eder misin?" ifadesi kullanılmıştır. Hikâye kitabı çocuğa verildikten sonra yönergeler sırayla söylenerek çocuğun yönergeye uygun olarak söylenileni göstermesi ya da sözel olarak ifade etmesi beklenmiştir. Kontrol Listesinde toplam 17 madde bulunmaktadır. Her bir madde çocuktan alınan cevap doğru ise "1", yanlış ise 0 puanla değerlendirilmektedir (Şimşek Çetin ve Alisinanoğlu, 2013). Kontrol listesinden alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan 17'dir.

Alfabe bilgisini değerlendirme aracı. Bu araç okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe alfabe harflerini tanıma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracını okul öncesi eğitimi alan 36-71 ay aralığında olan 61 çocuğa uygulamıştır. Yapılan test-tekrar test güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracında alfabenin tüm harfleri mevcuttur. 29 büyük harf, üç adet A-4 kağıdına rastgele yerleştirilmiştir. İki adet A-4 kağıdının üzerinde 10'ar harf, üçüncü A-4 kağıdının üzerinde ise 9 harf bulunmaktadır. Bu araç çocuklara bireysel uygulanmaktadır. Çocuğa sırasıyla her bir kağıt gösterilmiş ve daha önce belirlenen bir sıra ile çocuktan kendisine söylenen harfi göstermesi istenmiştir. Örneğin, çocuğa "Bunlardan hangisi 'C' harfi? Bana göster." şeklinde yönerge verilmiştir. Araçta toplam yirmi dokuz madde bulunmaktadır. Her bir madde, çocuktan alınan cevap doğru ise "1", yanlış ise "0" puanla değerlendirilmektedir. Bu araçtan alınabilecek en yüksek puan 29'dur.

İsim yazma becerisini değerlendirme aracı (YABE). YABE, okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazmanın bir göstergesi olan isim yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. YABE'de yer alan maddeler, araştırmacı tarafından alan yazında belirtilen okul öncesi dönemde isim yazma ve yazı yazma kriterleri (Bloodgood, 1999; Cabell vd., 2007; Cabell vd., 2009; Hildreth, 1936; Levin vd., 2005; Puranik vd., 2011; Sulzby vd., 1988; Welsch vd., 2003) dikkate alınarak yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan araçta yer alan maddeler kapsam geçerliğinin belirlenmesi için alandaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak maddeler yeniden düzenlenmiş ve son şeklini almıştır. YABE aracındaki maddelerin ölçülmek istenen amaca uygun olup olmadığını belirlemek için 36-71 ay aralığında olan 40 çocuktan isim yazma örnekleri alınmıştır. Alınan bu örnekler YABE'de yer alan maddeler dikkate alınarak iki bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. YABE kontrol listesi için elde edilen gözlemciler arası tutarlılık katsayısı (cohen kappa) .68'dir. Kappa katsayısının .40-.75 arasında olması makul bir uyuma olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005).

YABE aracı çocuklara bireysel uygulanmaktadır. Çocuğa boş bir A-4 kağıdı verilerek çocuktan kağıda ismini yazması istenmiştir. Yazma işlemini bitirince çocuğa, "Ne yazdın?" diye sorulmuştur. Çocuklardan elde edilen yazı örnekleri YABE'de yer alan maddeler (Ek-1) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. YABE aracı 11 maddeden oluşmaktadır. Bu araçtan alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan 10'dur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, araştırmanın yapılacağı anaokullarının yönetimlerinden izin aldıktan sonra, bu anaokullarına 2012-2013 yılında kayıtlı olan 36-71 ay aralığındaki öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya uygun nitelikte olan öğrenciler belirlendikten sonra bu öğrencilerin velilerine aile izin formu gönderilmiştir. Aile izin formunda ebeveynlere araştırmanın amacı, hedef grubu ve araştırmada kullanılacak araçlarla ilgili bilgi verilmiş ve çocuklarının araştırmada yer almasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmasına izin verilen öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiş, izin alınamayanlar ise dâhil edilmemiştir.

Araştırmaya dâhil olan çocuklara araçların uygulanabileceği uygun bir sınıf belirlenmiştir. Bu amaçla anaokullarının bünyesinde bulunan rehber öğretmen odası veya boş bir sınıf kullanılmıştır. Çocuklara uygun masa ve sandalyeler kullanılmış, ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama süreci Şubat ve Mart 2013 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olup iki ay sürmüştür. Çocuklara Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Aracı, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi, Alfabe Bilgisini Değerlendirme Aracı ve İsim yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YABE) uygulanmıştır. Belirtilen araçların uygulanması için her bir çocukla 3 oturumda yaklaşık 1 saat süre ile çalışılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programı kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Simirnov testi ile sınanmıştır. Sonuçlar $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği normal dağılım gösteren değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi, normal dağılım göstermeyenler için Kruskal-Wallis Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Hangi yaş grupları arasında farklılık bulunduğu belirlenmesinde ikili gruplar normal dağılım gösteren değişkenler için Tukey HSD, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann Whitney-U Testi ile incelenmiştir. Ayrıca yaş değişkeninin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını test etmek amacıyla Regresyon Analizi uygulanmıştır. Son olarak, yaş değişkenine göre okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine ilişkin puanlarının nasıl bir dağılım gösterdiği frekans dağılımı ile betimlenmiştir.

Bulgular

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminin 36-71 aylık çocuklar üzerinde incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular a) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşla birlikte gelişimi b) yaş değişkeninin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini yordaması c) kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşa göre dağılımı başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşla Birlikte Gelişimi

Sesbilgisel farkındalık becerisi. Araştırmada yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık ve alt bölümlerine ilişkin puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi Tablo 1’de, Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Sesbilgisel Farkındalık ve Alt Bölümlerine İlişkin Puanların Yaş Grupları Açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Sesbilgisel Farkındalık	36-47 ay	30	17,83	5,77	2	45,55	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	28,03	5,60	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	31,03	5,59				
Uyak Tanıma	36-47 ay	30	4,23	1,87	2	23,97	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	6,44	2,42	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	7,84	1,77				48-59/60-71
Son Sesi Tanıma	36-47 ay	30	3,13	1,59	2	20,53	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	5,19	1,73	90			36-47/60-71
	60-71 ay	31	6,16	2,25				

* $p < 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde, 60-71 aylık ve 48-59 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık puan ortalamalarının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, 60-71 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık puan ortalaması 48-59 aylık çocuklarınkinden daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Uyak tanımada, 60-71 aylık çocukların puan ortalamasının 48-59 aylık ve 36-47 aylık çocuklarınkinden; 48-59 aylık çocukların puan ortalamasının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Son sesi tanımada, 60-71 aylık ve 48-59 aylık çocukların puan ortalamalarının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 60-71 aylık çocukların son sesi tanıma puan ortalaması 48-59 aylık çocuklarınkinden daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 2. Sesbilgisel Farkındalık Alt Bölümlerinin Yaş Grupları Açısından Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Sözcüğü	36-47 ay	30	33,90				36-47/48-59
Hecelerine	48-59 ay	32	53,09	12,54	2	,00*	36-47/60-71
Bölme	60-71 ay	31	53,39				
İlk Sesi	36-47 ay	30	20,72				36-47/48-59
Tanıma	48-59 ay	32	55,69	44,04	2	,00*	36-47/60-71
	60-71 ay	31	63,47				

*p< 0,05

Tablo 2 incelendiğinde, 60-71 aylık ve 48-59 aylık çocukların sözcüğü hecelerine bölme sıra ortalamalarının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 60-71 aylık ve 48-59 aylık çocukların ilk sesi tanıma sıra ortalamalarının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hem sözcüğü hecelerine ayırma hem de ilk sesi tanımada 60-71 aylık çocukların sıra ortalamaları 48-59 aylık çocuklarınkinden daha yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yazı farkındalığı: Yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi. Araştırmada yer alan çocukların yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te, Kruskal Wallis-H testi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Yazı Kavramları Bilgisinin Yaş Grupları Açısından ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Yazı Kavramları	36-47 ay	29	5,14	3,48	2	40,96	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	9,81	3,22	89			36-47/60-71
	60-71 ay	31	12,87	3,28				48-59/60-71

*p< 0,05

Tablo 3 incelendiğinde, 60-71 aylık çocukların yazı kavramları bilgisi puan ortalamasının 48-59 aylık ve 36-47 aylık çocuklarınkinden; 48-59 aylık çocukların yazı kavramları bilgisi puan ortalamasının 36-47 aylık çocuklarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Alfabe Bilgisi ve İsim Yazma Becerisinin Yaş Grupları Açısından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş Grupları	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Alfabe Bilgisi	36-47 ay	30	22,64	40,00	2	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	50,06				36-47/60-71
	60-71 ay	31	65,15				48-59/60-71
İsim Yazma Becerisi	36-47 ay	30	20,74	47,42	2	,00*	36-47/48-59
	48-59 ay	32	45,33				36-47/60-71
	60-71 ay	31	67,24				48-59/60-71

*p< 0,05

Tablo 4 incelendiğinde 60-71 aylık çocukların alfabe bilgisi sıra ortalamasının 48-59 aylık ve 36-47 aylık çocuklarinkinden; 48-59 aylık çocukların alfabe bilgisi sıra ortalamasının 36-47 aylık çocuklarinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 60-71 aylık çocukların isim yazma becerisi sıra ortalamasının 48-59 aylık ve 36-47 aylık çocuklarinkinden; 48-59 aylık çocukların isim yazma becerisi sıra ortalamasının 36-47 aylık çocuklarinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş Değişkeninin Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerini Yordaması

Yaş değişkeninin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerisi bileşenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Regresyon Analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Değişkeninin Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayıcı	R	R ²	F	Beta	T	p
Sesbilgisel Farkındalık	Yaş	,67	,45	76,31	,675	8,736	,00*
Yazı Kavramları Bilgisi	Yaş	,68	,47	80,61	,687	8,979	,00*
Alfabe Bilgisi	Yaş	,56	,31	42,21	,565	6,497	,00*
İsim Yazma Becerisi	Yaş	,71	,50	90,17	,711	9,496	,00*

*p< 0,05

Tablo 5 incelendiğinde yaşın, sesbilgisel farkındalık becerisinin (açıklanan varyans %45), yazı kavramları bilgisinin (açıklanan varyans %47), alfabe bilgisinin (açıklanan varyans %31) ve isim yazma becerisinin (açıklanan varyans %50) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşa Göre Dağılımı

Sesbilgisel farkındalık becerisi alt bölümleri. Araştırmada yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi alt bölümlerine ilişkin maddelere yaş gruplarına göre doğru cevap verme yüzdesi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sesbilgisel Farkındalık Alt Bölümlerindeki Maddelere Yaş Gruplarına Göre Doğru Cevap Verme Yüzdesi

	36-47 ay (N=30)	48-59 ay (N=30)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=93)
	%	%	%	%
Sözcüğü hecelerine bölme	68,33	91,56	90,65	83,76
Uyak tanıma	42,33	64,38	78,39	61,94
İlk sesi tanıma	36,33	72,50	79,68	63,23
Son sesi tanıma	31,33	51,88	61,61	48,49

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde araştırmada yer alan çocuklarının sesbilgisel farkındalık alt bölümlerini ölçen maddelere doğru cevap verme yüzdelerinin yaşla birlikte arttığı görülmektedir. Yalnızca sözcüğü hecelerine bölmeye ilişkin maddelere 48-59 aydan itibaren doğru cevap verme yüzdesinin sabitlendiği, bu yaş grubundan itibaren çocukların bu beceriyle ilgili neredeyse tüm soruları doğru cevaplayabildikleri görülmektedir.

36-47 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık alt bölümlerindeki maddelere doğru cevap verme yüzdesi en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında sözcüğü hecelerine bölmenin birinci sırada, uyak tanınmanın ikinci sırada, ilk sesi tanınmanın üçüncü sırada ve son sesi tanınmanın dördüncü sırada olduğu görülmektedir.

48-59, 60-71 ve 36-71 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık alt bölümlerindeki maddelere doğru cevap verme yüzdeleri en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında sözcüğü hecelerine bölmenin birinci sırada, ilk sesi tanınmanın ikinci sırada, uyak tanınmanın üçüncü sırada ve son sesi tanınmanın dördüncü sırada olduğu görülmektedir.

Belirtilen bu bulgulara göre 36-47, 48-59, 60-71 ve 36-71 aylık çocukların en yüksek başarı gösterdikleri becerinin sözcüğü hecelerine bölme, en düşük başarı gösterdikleri becerinin son sesi tanıma olduğu görülmektedir. Uyak tanıma ve ilk sesi tanıma becerilerinin zorluk açısından bu iki becerinin arasında yer aldığı ancak yaş gruplarına göre değişik özellikler sergilediği göze çarpmaktadır. 36-47 aylık çocukların uyak tanıma becerisinde ilk sesi tanıma becerisine göre; 48-59, 60-71 ve 36-71 aylık çocukların ise ilk sesi tanıma becerisinde uyak tanıma becerisine göre daha yüksek başarı gösterdikleri görülmektedir.

Yazı farkındalığı: Yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi. Araştırmada yer alan çocukların yaş gruplarına göre yazı kavramları bilgisini ölçen kontrol listesinde yer alan maddelere doğru cevap verme yüzdeleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yazı Kavramları Kontrol Listesindeki Maddelere Yaş Gruplarına Göre Doğru Cevap Verme Yüzdesi

Maddeler	36-47 ay (N=29)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=92)
Kitabın Yönü (Ön Yüzü)	13 44,8%	27 84,4%	30 96,8%	70 75,26%
Kitabın Yönü (Arka Yüzü)	15 51,7%	27 84,4%	29 93,5%	71 76,34%
Kitabın Adı	15 51,7%	25 78,1%	26 83,9%	66 70,96%
Kitabın Adının Fonksiyonu	16 55,2%	25 78,1%	24 77,4%	65 69,89%
Yazı-Resim Farkı	14 48,3%	15 46,9%	20 64,5%	49 52,68%
Okuma Yönü (Sol sayfa)	7 24,1%	18 56,3%	25 80,6%	50 53,76%
Okuma Yönü (İlk satır/kelime)	2 6,9%	15 46,9%	23 74,2%	40 43,01%
Okuma Yönü (Son satır/kelime)	7 24,1%	13 40,6%	25 80,6%	45 48,38%
Okuma Yönü (Sayfayı sola çevirme)	20 69,0%	28 87,5%	30 96,8%	78 83,87%
Okuma Yönü (Yazının yönü: soldan sağa)	6 20,7%	15 46,9%	25 80,6%	46 49,46%

Tablo 7. Devamı

Maddeler	36-47 ay (N=29)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=92)
Sözcük	3 10,3%	8 25,0%	10 32,3%	21 22,58%
Kısa Sözcük	3 10,3%	10 31,3%	10 32,3%	23 24,73%
Uzun Sözcük	2 6,9%	7 21,9%	6 19,4%	15 16,12%
Birden Fazla Sözcük	0 0,0%	9 28,1%	13 41,9%	22 23,65%
Harf	12 41,4%	26 81,3%	30 96,8%	68 73,11%
Büyük Harf	4 13,8%	17 53,1%	25 80,6%	46 49,46%
Küçük Harf	6 20,7%	16 50,0%	25 80,6%	47 50,53%
Cümle	3 10,3%	8 25,0%	15 48,4%	26 27,95%
Büyük Harfin Küçüğü	13 44,8%	27 84,4%	30 96,8%	70 75,26%
Toplam	15 27,0%	27 51,6%	29 67,7%	71 49,3%

*Tablodaki maddeler Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi'nden (Şimşek Çetin ve Alisinoğlu, 2013) uyarlanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde 36-71 aylık çocukların yazı kavramları kontrol listesindeki maddelerin tamamına doğru cevap verme yüzdesi %49,3'tür. Maddelerin tamamına doğru cevap verme yüzdesinin yaşla birlikte arttığı görülmektedir.

36-71 aylık çocukların en başarılı oldukları maddelerin "kitabın ön ve arka yüzünü gösterebilme, kitabın adını gösterebilme, kitabın adının fonksiyonunu söyleyebilme, sayfayı sola doğru çevirmeyi gösterebilme, bir harf gösterebilme ve gösterilen büyük harfin küçüğünü bulup gösterebilme" olduğu ve çocukların bu maddelerde yaklaşık %70-%85 aralığında başarı gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, aynı maddelerde yaşça daha büyük çocukların daha yüksek başarı gösterdiği göze çarpmaktadır.

36-71 aylık çocukların orta düzeyde başarılı oldukları maddelerin "okumaya sol sayfa ile başlanacağı, yazının soldan sağa doğru okunduğu, sayfada ilk önce nerenin okunacağı (ilk kelime/satır), sayfada en son nerenin okunacağı (son kelime/satır), resmin değil yazının okunduğu, küçük harf ve büyük harf gösterebilme olduğu ve çocukların bu maddelerde %43-%55 aralığında başarı gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, aynı maddelerde yaşça daha büyük çocukların daha yüksek başarı gösterdiği göze çarpmaktadır.

36-71 aylık çocukların düşük düzeyde başarılı oldukları maddelerin ise "Sayfada bir cümle, sözcük, birden fazla sözcük, kısa sözcük ve uzun sözcük gösterebilme" maddeleri olduğu ve çocukların bu maddelerdeki başarısının %30'un altında olduğu görülmektedir. Ayrıca yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, aynı maddelerde yaşça daha büyük çocukların daha yüksek başarı gösterdiği göze çarpmaktadır.

Araştırmada yer alan çocukların yaş gruplarına göre alfabe bilgisine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaş Gruplarına Göre Alfabe Bilgisine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Yaş Grupları	Sayı	Min.	Mak.	Ortalama	S	Ortanca
Alfabe Bilgisi	36-71 ay	92	0	29	5,86	7,50	3,00
	36-47 ay	29	0	4	,69	1,13	,00
	48-59 ay	32	0	25	5,44	5,60	5,00
	60-71 ay	31	0	29	11,13	9,08	7,00

Tablo 8’deki tanımlayıcı istatistiksel değerler dikkate alındığında 36-71 aylık çocukların alfabe bilgisi ortanca değerinin 3 olduğu görülmektedir. Yaş grupları açısından değerlendirildiğinde 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilgisi göstermediği ancak yaşça daha büyük çocukların alfabe bilgisinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların yaş gruplarına göre görülen isim yazma düzeylerinin sıklıkları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Yaş Gruplarına Göre Görülen İsim Yazma Düzeyleri Sıklık Tablosu

Düzeyler		36-47 ay (N=27)	48-59 ay (N=32)	60-71 ay (N=31)	36-71 ay (N=90)
Resim çizer ve çizdiğinin resim olduğunu ifade eder.	N	11	2	0	13
	%	40,7%	6,3%	0,0%	14,4%
Resim çizer ve çizdiğini kendi ismi olarak tanımlar.	N	0	0	0	0
	%	%0	%0	%0	%0
Boşluk bırakmadan dikey veya yatay yönlü karalamalar yapar.	N	3	0	0	3
	%	11,1%	0,0%	0,0%	3,3%
Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.	N	0	1	0	1
	%	0,0%	3,1%	0,0%	1,1%
Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.	N	2	2	0	4
	%	7,4%	6,3%	0,0%	4,4%
Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.	N	5	1	0	6
	%	18,5%	3,1%	0,0%	6,7%
Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.	N	1	2	1	4
	%	3,7%	6,3%	3,2%	4,4%
İsminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar.	N	2	7	3	12
	%	7,4%	21,9%	9,7%	13,3%
İsmindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar.	N	2	6	0	8
	%	7,4%	18,8%	0,0%	8,9%
İsmi genellikle doğru yazar.	N	0	5	7	12
	%	0,0%	15,6%	22,6%	13,3%
İsmi doğru yazar.	N	1	6	20	27
	%	3,7%	18,8%	64,5%	30,0%
Toplam	N	27	32	31	90
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Tablodaki madde tanımları kısaltılmıştır. Ayrıntılı tanımlar için bkz. Ek-1.

Tablo 9'a göre, 36-71 aylık çocuklarda en sık görülen isim yazma düzeyinin ismini doğru yazma olduğu görülmektedir. Bunu, resim çizer, isminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar ve ismini genellikle doğru yazar düzeylerinin izlediği görülmektedir.

Yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde, 36-47 aylık çocukların kendilerinden isimlerini yazmaları istendiğinde en sık resim çizerek cevap verdikleri görülmektedir. Bunu, harfe benzeyen semboller yapar ile dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar düzeylerinin izlediği görülmektedir.

48-59 aylık çocuklarda en sık görülen isim yazma düzeyinin isminin baş harfini ya da isminden bir harf yazma olduğu görülmektedir. Bunu, ismindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar ile ismini doğru yazar düzeylerinin izlediği görülmektedir.

60-71 aylık çocukların çoğunlukla isimlerini doğru yazdıkları görülmektedir. Bunu, ismini genellikle doğru yazar ile isminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar düzeylerinin izlediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın bileşenlerinden olan sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin okul öncesi dönemdeki gelişiminin 36-47, 48-59 ve 60-71 aylık yaş gruplarına ayrılan çocuklar üzerinde incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular alan yazındaki bulgular ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşla Birlikte Gelişimi ve Yaşın Bu Becerileri Yordaması

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve yaşın bu becerilerin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş değişkeninden etkilendiği ve yaşça daha büyük çocukların bu bilgi ve becerilere ilişkin ölçüm araçlarından daha yüksek puanlar elde ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca regresyon analizlerinde de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde yaşın önemli bir yordayıcı (açıklanan varyans sesbilgisel farkındalık becerisi için %45, yazı kavramları bilgisi için %47, alfabe bilgisi için %31 ve isim yazma becerisi için %50) olduğu görülmüştür. Alan yazındaki bir çok araştırma bu bulguları destekler nitelikte yaşın sesbilgisel farkındalık becerisi (Acarlar vd., 2002; Carroll vd., 2003; Dickinson vd., 2003; Farver, Xu, Lonigan ve Eppe, 2013; Lonigan vd., 1998; Lonigan vd., 2000; Stanovich vd., 1984; Treiman ve Zukowski, 2001; Wood ve Terrell, 1998), yazı kavramları bilgisi (Akoğlu ve Kızılöz, 2018; Cabell vd., 2009; Dickinson vd., 2003; Justice vd., 2006a; Puranik vd., 2011), alfabe bilgisi (Dickinson vd., 2003; Farver vd., 2013; Lonigan vd., 2000; Phillips vd., 2012; Puranik vd., 2011; Torppa vd., 2006; Worden ve Boettcher, 1990) ve kendiliğinden ortaya çıkan yazı yazma becerisi (Altun Akbaba vd., 2014; Bloodgood, 1999; Cabell vd., 2009; Dickinson vd., 2003; Farver vd., 2013; Hildreth, 1936; Ho, 2011; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2015; Levin vd., 2005; Şimşek Çetin, Bay ve Altun Akbaba, 2014; Welsch vd., 2003; Puranik vd., 2011) üzerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgular alan yazındaki araştırmacıların öne sürdüğü gibi okuryazarlığın hayatın erken yıllarında başladığı ve gelişimsel bir süreç olduğu, okuryazarlıkta gözlemlenen gelişimin çocuğun kendisinden ve çevresel uyarıcılardan geldiği, çocukların okuryazarlıkla ilgili becerilerde gitgide daha fazla şey öğrendiklerini ileri süren kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık görüşünü destekler niteliktedir (Griffith vd., 2008; Teale ve Sulzby, 1986; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Oysa okumaya hazır bulunuşluk yaklaşımı çocuğun okuryazar olabilmesi için belirli bir zihin yaşına gelmesi, küçük kas becerilerinin ve el-göz koordinasyonunun yeterince gelişmesi gerektiğini ileri sürmekteydi (Beecher ve Markin, 2002). Ancak yapılan bu araştırma, çocukların üç yaş gibi erken bir yaştan itibaren ve gittikçe artan bir şekilde okuryazarlıkla ilgili bilgi ve beceriler gösterdiklerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu bulgulara ve ilgili alan yazına dayanarak Türk çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimsel bir özellik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada sesbilgisel farkındalık becerisini ölçmek için kullanılan aracın 60-71 aylık-36-47 aylık ve 60-71 aylık-48-59 aylık yaş gruplarını ayırt etmede başarılı ancak 48-59 aylık-60-71 aylık yaş gruplarını ayırt etmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmada sesbilgisel farkındalık becerisi alt bölümleri olarak belirlenen becerilerin 48-59 aydan itibaren çocuklar tarafından kolaylıkla yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle ileride okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini incelemeyi veya bu becerilerin ölçülmesi için araç geliştirmeyi hedefleyen araştırmaların bu araştırmada kullanılan sesbilgisel farkındalık alt becerilerinin yanı sıra daha zor düzey becerileri de (örn., uyak üretme, verilen sesle sözcük üretme, hece ve sesbirim birleştirme, hece ve sesbirim silme ve sesbirim ayırma gibi) incelemeleri önerilmektedir (Phillips vd., 2008). Böylelikle okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin yaşa göre daha yeterli bir şekilde değerlendirilebileceği öngörülmektedir.

Yine bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan uyak tanıma, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisini ölçmek için kullanılan araçların tüm yaş gruplarını ayırt etmede başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca isim yazma becerisini değerlendirme aracında yer alan kriterlerin isim yazmanın gelişimsel aşamalarını ortaya koymada yeterli olduğu söylenebilir. Bu nedenle belirtilen araçların ileride yapılacak olan yeni araştırmalarda çocukların becerilerini ölçmede üç yaştan itibaren kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Yaşa Göre Dağılımı

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde ne düzeyde bir performans gösterdiklerinin belirlenebilmesi için sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaşa göre dağılımı incelenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin alt bölümlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre 36-47, 48-59, 60-71 ve 36-71 aylık çocukların en yüksek başarı gösterdikleri becerinin sözcüğü hecelerine bölme, en düşük başarı gösterdikleri becerinin ise son sesi tanıma olduğu görülmektedir. Uyak tanıma ve ilk sesi tanıma becerileri zorluk açısından bu iki becerinin arasında yer almakta ancak yaş gruplarına göre değişik özellikler sergilemektedir. 36-47 aylık çocuklar uyak tanıma becerisinde ilk sesi tanıma becerisine göre daha başarılı iken, 48-59, 60-71 ve 36-71 aylık çocuklar ilk sesi tanıma becerisinde uyak tanıma becerisine göre daha başarılıdır. Alan yazındaki çalışmalar sesbilgisel farkındalıktaki gelişimsel ilerlemenin sesbilgisinin büyük parçalarından küçük parçalarına doğru gerçekleştiğine, çocukların hecelerden önce sözcükleri, uyalardan önce heceleri, sesbirimlerden önce uyalı sezip manipüle edebildiklerine işaret etmektedir (Acarlar vd., 2002; Anthony ve Francis, 2005; Burgess, 2006; Carroll vd., 2003; Goswami, 2006; Kargın vd., 2017; Lonigan vd., 1998; Mutur, 2006; Stanovich vd., 1984; Stone vd., 1997; Torgesen ve Mathes, 2000; Turan ve Akoğlu, 2011; Wood ve Terrell, 1998). Bu açıdan bakıldığında alan yazında belirtilen gelişimsel ilerlemenin 36-47 aylık Türk çocukları için geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yaş gruplarında görülen ilk sesi tanımanın uyak tanımadan daha kolay olduğu bulgusunun, araştırma grubunda yer alan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri ve devam ettikleri bu kurumlarda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yer alan sesbilgisel farkındalık oluşturmaya ilişkin kazanımların bazılarının daha az (örn., uyak çalışmaları) veya daha fazla (örn., ilk sesi tanıma çalışmaları) maruz kalmalarının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak olan yeni araştırmaların farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden daha fazla sayıda çocukla gerçekleştirilmesine dikkat edilmesi ve okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların karşılaştırılması önerilmektedir. Böylelikle okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarının uyak tanıma ve ilk sesi tanıma becerilerinde ne düzeyde bir performans sergiledikleri ve elde edilen yeni bulguların alan yazında belirtilen bulgularla örtüşüp örtüşmediği incelenebilir.

Bu araştırmada sesbilgisel farkındalık becerisi alt bölümlerine ilişkin bulgularda dikkat çeken diğer bir nokta araştırma grubunda yer alan çocukların 36-47 aydan itibaren sesbilgisel farkındalıkla ilgili bütün becerilerde (sözcüğü hecelerine bölme, uyak tanıma, ilk sesi tanıma ve son sesi tanıma) başarı göstermeleri ancak ölçülen becerinin zorluk derecesine göre başarı düzeylerinin değiştiğinin görülmesidir. Bu bulgu, bazı araştırmacıların öne sürdüğü gibi sesbilgisel farkındalığın birbirinden bağımsız aşamalar halinde değil "üst üste örtüşen aşamalar" halinde ya da "yarı paralel" şekilde

gerçekleştiği, çocukların daha basit düzeydeki sesbilgisel farkındalık becerilerinde ustalaşırken aynı zamanda daha zor olan sesbilgisel farkındalık işlemlerinde başlangıç düzeyinde olabilecekleri görüşü ile örtüşmektedir (Anthony vd., 2003; Phillips vd., 2008). Bu bulguların sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinlikler yapan okul öncesi öğretmenleri ve sesbilgisel farkındalıkla ilgili müfredat geliştiren araştırmacılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sesbilgisel farkındalıkta yarı paralel şekilde ilerleme, çocuklara sesbilgisel farkındalık eğitimi verilirken aynı anda birkaç hedefin ele alınabileceğine yani çocuklar bir beceride biraz yeterlilik gösterdiğinde bu beceriden biraz daha zor olan yeni bir becerinin ele alınabileceğine işaret etmektedir (Anthony vd., 2003).

Yapılan bu araştırmada çocukların yazı kavramları kontrol listesinde yer alan maddelerdeki dağılımları dikkate alındığında en başarılı oldukları maddelerin kitap başlığı, kitap başlığının fonksiyonu, kitap yönü (ön yüz-arka yüz) ve okuma yönü gibi alan yazında "kitap kavramları" olarak adlandırılan maddeler olduğu görülmektedir (Cabell vd., 2007; Lovelace ve Stewart, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 1998). En çok zorlandıkları maddelerin ise cümle, sözcük ve harflerle ilgili olduğu yani; yazı birimlerini ölçmeye yönelik maddeler olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu okul öncesi dönemdeki çocukların kitap kavramları ile ilgili bilgileri yazı birimleri ile ilgili bilgilerinden daha önce edindiklerine işaret eden diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Cabell vd., 2007; Justice ve Ezell, 2001; Justice vd., 2006a; Şimşek Çetin, 2014). Bununla birlikte bu araştırmadaki çocukların yazı kavramlarını ölçen maddelerdeki başarı yüzdelerinin Amerikalı çocuklarınkine kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir (Justice ve Ezell, 2001; Justice vd., 2006a). Her ne kadar Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2013) yazı farkındalığına ilişkin kazanım ve buna ilişkin göstergeler yer alsada bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığını destekleyecek nitelikli bir sınıf ortamı oluşturma (Tarım, 2015) ve buna ilişkin uygulamalara yer verme (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) açısından yetersiz kalmalarının bir sonucu olabilir.

Alfabe bilgisi açısından, bu çalışmada yer alan 36-47 aylık çocukların neredeyse hiç harf bilmediği, ancak yaşla birlikte alfabe bilgisinin arttığı ortaya konmuştur (ortanca puanı 48-59 aylık çocuklar için 5, 60-71 aylık çocuklar için 7). Ülkemizde yapılan bir diğer araştırmada da anasınıfına devam eden çocukların harf bilgisi puan ortalamasının oldukça düşük olduğu belirtilmiştir (Kargın vd., 2017). Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçlar ülkemizde yetişen çocukların harf bilgisinin okul öncesi dönemde harf eğitimi yapan (Molfese vd., 2006; Phillips vd., 2012; Worden ve Boettcher, 1990) ve yapmayan ülkelerdeki çocuklarınkine (Torppa vd., 2006) kıyasla oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Ülkemizde yetişen çocukların harf öğretimi yapan ülkelerde yetişen çocuklara kıyasla alfabe bilgisi puanlarının daha düşük olması anlaşılabilir olmakla birlikte harf öğretimi yapmayan ülkelerdeki çocukların puanlarından daha düşük olmasının dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Bu bulgunun birkaç faktörün sonucu olabileceği düşünülmektedir. En önemli faktörün Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda harf gösterme ve yazmanın kesinlikle yer almadığının belirtilmesi ve bu becerilere ilkököl programında yer verilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018). Bunun yanı sıra, MEB müfettişlerinin alfabe harflerinin ve çevresel yazıların okul öncesi eğitim kurumlarının sınıflarında bulunmasına izin vermedikleri belirtilmektedir (Ergül vd., 2014). Bunlara bağlı olarak, hem öğretmenler hem de onların etkileşime girdikleri ebeveynler alfabe harflerini ilkökulda öğrenmenin daha doğru olduğuna inanarak (Ergül vd., 2014) çocukların bu alana yönelik öğrenmelerini kısıtlama veya erteleme yoluna gidiyor olabilirler.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre kendilerinden isimlerini yazmaları istendiğinde, diğer isim yazma düzeylerine kıyasla 36-47 aylık çocukların daha sıklıkla resim çizdiği, 48-59 aylık çocukların daha sıklıkla isimlerinden harf veya harfler kullandığı, 60-71 aylık çocukların çoğunluğunun isimlerini doğru yazdığı görülmüştür. Bu bulgular birçok araştırmacının öne sürdüğü gibi yazı yazma becerisinin gelişiminin karalama ve resim tarzındaki çizimlerden doğrusal sürekli formlara, doğrusal sürekli formlardan birbirinden ayrı harfe benzeyen formlara, harfe benzeyen formlardan kendi isimlerindeki bazı harfleri yazabilmeye ve son olarak ismini doğru yazabilmeye doğru ilerledikleri görüşü ile örtüşmektedir (Ferreiro, 1978, 1986, 1990, aktaran Fields, Groth ve Spangler, 2004; Hildreth, 1936; Levin ve Bus, 2003; Sulzby vd., 1988). Ayrıca yapılan bu araştırmada

isim yazma düzeyleri ile ilgili elde edilen dağılımın Ho'nun (2011) Head Start Programı'na devam eden okul öncesi dönem çocuklarının isim yazmadaki gelişimsel özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçladığı ve benzer gelişimsel kriterlerin kullanıldığı bir araştırmada elde ettiği dağılımla oldukça örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte dikkate alınması gereken önemli bir nokta Ho'nun yaptığı araştırmanın örneklemini dezavantajlı ailelerin çocukları oluştururken yapılan bu çalışmanın örneklemini çoğunlukla eğitim düzeyi daha yüksek olan ailelerin çocuklarının oluşturmasıdır. Belirtilen bu bulgular, Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (MEB, 2013) çocukların kendi isimlerini görsel olarak tanımaları, duyu ve düşüncelerini yetişkine yazdırmaları şeklinde göstergeler bulunmasına rağmen öğretmenlerin çocukları kendileri için yazı yazmaya teşvik etmesi için göstergeler içermemesinden ve bunun doğal bir sonucu olarak öğretmenlerin bu tür uygulamalara yer vermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının sınıflarında genellikle yazı yazma için ayrı bir alanın ve ilgili malzemelerin olmaması ve çocukların yazı yazma araçlarına öğretmenin planladığı etkinlikler dışında erişimlerinin olmaması da diğer bir neden olarak gösterilebilir (Tarım, 2015).

Yukarıda belirtildiği gibi bu araştırmada yer alan çocukların yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinde diğer ülkelerde yetişen çocuklara kıyasla daha düşük performans sergiledikleri bulgusu ülkemizde yapılan geniş çaplı bir araştırmada ortaya konan anasınıfı öğrencilerinin erken okuryazarlık profillerinin oldukça düşük olduğu bulgusuyla desteklenmektedir (Kargın vd., 2017). Ayrıca alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili yeterince teorik bilgi sahibi olmadıkları ve sınıf içi uygulamalarında sınırlı kaldıkları (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Deretarla Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014) belirtilmektedir. Bu nedenle, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin ilkökul yıllarında okumayı yordayan en önemli değişkenler arasında yer aldığı dikkate alındığında konu ile ilgili ülke çapında geniş çaplı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizdeki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında erken okuryazarlık adı altında derslerin açılmasının ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik hizmet içi programlarının gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenler, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için nitelikli sınıf ortamı oluşturma ve uygun etkinlikler planlama konusunda yeterli donanıma sahip olabileceklerdir. Bunun yanı sıra, medya kuruluşları, okul öncesi eğitim kurumları ve çocuk kütüphaneleri aracılığı ile ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığı nasıl destekleyeceklerine ilişkin farkındalıklarının ve becerilerinin artırılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışma kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birçok bileşenini üç yaş gibi erken bir yaştan itibaren gelişimsel açıdan inceleyen tek araştırma olma özelliği göstermektedir. Elde edilen bulgular, Türk çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili becerilerde gösterdikleri gelişimsel ilerlemenin alan yazında belirtilen gelişimsel ilerleme ile benzer olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmada sesbilgisel farkındalığın Türk çocukları üzerinde ortaya konan gelişimsel özellikleri, farklı dillerdeki sesbilgisel farkındalığın gelişimi ile ilgili yapılan kıyaslamalara katkı sağlayabilecektir.

Türkiye'de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik bazı ölçme araçları bulunmasına karşılık bu araçların daha çok beş ve altı yaşındaki çocuklar için geliştirildiği görülmektedir (Büyüktaşkapı, 2012; Karaman ve Güngör Aytar, 2016; Kargın vd., 2015; Sarı ve Aktan Acar, 2013; Şimşek Çetin, 2014). Bu nedenle ülkemizde erken yaşlardan itibaren okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini değerlendiren geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Erken yıllardan itibaren bu becerileri değerlendirebilecek ölçme araçları, çocukların bu becerilerde ne düzeyde bir performans sergilediklerini ve zaman içinde nasıl bir gelişim gösterdiklerinin takip edilmesini olanaklı kılmanın yanı sıra bu becerilerde önemli bir açığa sahip çocukların belirlenmesini de sağlayacaktır. Bu becerilerde önemli bir açığa sahip çocuklar için uygun müdahale programlarının gerçekleştirilmesi yoluyla bu çocukların ilkökul yıllarında okuma yetersizliği sorunu ile karşı karşıya kalma riskleri daha aza

indirgenebilecektir. Yapılan bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelediğinden ve araştırmada kullanılan araçların yaş gruplarını ayırt etmede başarılı olmasından dolayı yeni geliştirilecek ölçme araçları için önemli bir kaynak olma özelliği göstermektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmada ortaya konan kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel özelliklerinin, müfredat geliştirmek isteyen araştırmacılara ve sınıf içi uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerine yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Son olarak, bu araştırma normal gelişim gösteren ve okul öncesi eğitimi alan çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yeni araştırmalarda özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocukların, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların, iki dilli ve tek dilli çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yeni araştırmalarda yaş değişkeninin yanı sıra ev okuryazarlık ortamı gibi çevresel etkenlerin de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan katkısının incelenmesi önerilmektedir. Yapılan bu araştırmada çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri tek bir zamanda ölçüm yapılarak değerlendirilmiştir. Yeni araştırmalarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimsel doğasını ve çocukların bu becerilerdeki ilerlemesini daha iyi bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla bu becerilerin yıl içerisinde tekrarlı ölçümlerle değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu şekilde tasarlanmış yeni bir araştırmanın kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin birbirlerinin gelişimi üzerindeki katkılarının incelenmesini mümkün kılacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni araştırmalarda çocukların alfabe harflerini hangi sırayla öğrendiklerinin ve çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin yeni sözcükleri yazmaya (uydurulmuş kodlamaya) olan katkısının incelenmesi önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı örneklem grubunun İstanbul iline bağlı yalnızca iki ilçeden seçilmiş olması ve farklı eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarını temsil etmede sınırlı kalmasıdır. Bu durumun kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimsel ilerlemesi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Çünkü yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular gelişimsel ilerlemenin uluslararası alan yazındaki gelişimsel ilerlemeyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ancak örneklemdeki sınırlılık, araştırmada yer alan çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerindeki dağılımları üzerinde etkili olabileceğinden elde edilen sonuçların özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarına genellenemeyeceği dikkate alınmalıdır. Bu açıdan yeni araştırmaların farklı eğitim düzeylerini ya da sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ve daha geniş bir örneklem grubuyla gerçekleştirmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Akoğlu, G. ve Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. doi:10.16986/HUJE.2018040772
- Altun Akbaba, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, N. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerinin gelişimsel özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 564-576.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlıkla ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B. ve Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 480-487.
- Anthony, J., Williams, J. M., Duran, L. K. ve Gillam, S. L. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 4, 857-876.
- Babur, N., Haznedar, B. ve Ercetin, G. (2009a). *Kapsamlı fonolojik farkındalık testi* (BAP No. 05D101). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Babur, N., Haznedar, B. ve Ercetin, G. (2009b). *Fonolojik farkındalık tarama testi* (BAP No. 05D101). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F. ve Bueno, O. F. A. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing*, 22, 201-218.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beecher, B. ve Markin, L. (2002). Languages and literacies in early childhood: At home and in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 67-84.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in the name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Both-de Vries, A. 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 Learning and Teaching*, 12, 37-55.
- Burgess, S. R. (2006). The development of phonological sensitivity. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (Cilt 2, s. 90-112). New York: Guilford Press.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S. ve Justice, L. M. (2007). Assessing print knowledge. K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* içinde (s. 327-375), San Diego: CA, Plural Publishing.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A. ve McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language, Speech, Aand Hearing Services in Schools*, 40, 53-66.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. ve Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. ve Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9(1), 1-16.
- Cunningham, A. E. ve Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (Cilt 3, s. 397-411). New York: Guilford Press.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (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*, 1(2), 33-51.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, J. A., Peisner-Feinberg, E. S. ve Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelations among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (1999). Cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J. ve Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Fields, M. V., Groth, L. ve Spangler, K. (2004). *Let's begin reading right: A developmental approach to emergent literacy*. USA: Pearson Education.
- Goswami, U. (2006). Early phonological development and the acquisition of literacy. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (Cilt 1, s. 111-125). New York: Guilford Press.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.
- 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). Michigan Üniversitesi, Amerika.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G. ve Öztürk B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(2), 449-458.
- Justice, L. M. ve Ezell, H., K. (2001). Word and print awareness in 4 year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2006a). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. ve Wiggins, A. (2006b). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- 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.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kendeou, P., Broek, P., White M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: The case of a transparent orthography. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 183-201.
- Levin, I. ve Bus, A. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Levin, I., Vries, A. B., 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.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A. ve Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (Cilt 1, s. 77-89). New York: Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. ve Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in two-to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Lovelace, S. ve Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16-30.
- Mather, N., Goldstein, S. (2008). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention & classroom management*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong T., Wong, A. ve Shu, H. (2011). Specific reading difficulties in Chinese, English, or both: Longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1-12.
- McGinty, A. S. ve Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with SLI: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 81-97.
- McNeill, B. C., Westerveld, M., Bysterveldt A. V., Boyd, L. ve Gillon, G. (2013). Early name writing and invented spelling development. *New Zealand Journal of Education Studies*, 48(1), 50-65.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Molfese, V. J., Modglin, A. A., Beswick, J. L., Neamon, J. D., Berg, S. A ve Molnar, A. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge: Skill development in nonreading preschool children. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 296-305.
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. M. J. Snowling ve J. Stackhouse (Ed.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* içinde (Cilt 2, s. 4-73). NJ: Whurr Publishers.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy report of the national early literacy panel*. Maryland: National Institute for Literacy.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- Otto, B. (2008). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Pence, K. L. (2007). Measuring contexts of learning and development and children's emergent literacy abilities and growth. K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy içinde* (s. xiii-xxi), San Diego: CA, Plural Publishing.
- Phillips, B. M., Clancy Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Phillips, B. M., Piasta, S. B., Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2012). IRTs of the ABCs: Children's letter name acquisition. *Journal of School Psychology*, 50(4), 461-481.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A. ve Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 61-78.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A. M. ... ve Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353-370.
- 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, 465- 474.
- Rashotte, C., Torgesen, J. ve Wagner, R. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research içinde* (Cilt 1, s. 97-110). New York: Guilford Press.
- Senechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. ve Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Smith, S. L., Scott, K. A., Roberts, J. ve Locke, J. L. (2008). Disabled readers' performance on tasks of phonological processing, rapid naming, and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 113-124.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. ve Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness task in children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stone, B. H., Merritt, D. ve Cherkes Julkowski, M. (1997). Language and reading: Phonological connections. D. D. Merritt ve B. Culatta (Ed.), *Language intervention in the classroom içinde* (s. 363-408). San Diego, CA: Singular Publishing.
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. P. R. Britto ve J. Brooks-Gunn (Ed.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills. New directions for child and adolescent development içinde* (s. 53-71). San Francisco: Jossey-Bass.
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Sulzby, E., Barnhart, J. ve Hieshima, J. (1988). *Forms of writing and rereading from writing: Technical report* (Rapor no. 437). Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yay.

- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Şimşek Çetin, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 15-27.
- 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.
- Tarım, Ş. D. (2015). Literacy environments of preschool education classrooms in Turkey: The case of Muğla. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 264-271.
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. W.H. Teale ve E. Sulzby (Ed.), *Emergent literacy: Writing and reading* içinde (s. vii-xxv). New Jersey: Ablex Publishing.
- Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-ed.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. ve Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321.
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M. L., Eklund K. ve Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
- Treiman, R. ve Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Treiman, R. ve Zukowski, A. (2001). Levels of phonological awareness: A tribute to Isabelle Y. Liberman. S. A. Brady ve D. P. Shankweiler (Ed.), *Phonological processes in literacy* içinde (s. 67-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Uhry, J. K. ve Clark, D. B. (2005). Phonemic awareness. J. K. Uhry ve D. B. Clark (Ed.), *Dyslexia theory & practice of instruction* içinde (s. 97-117). Baltimore: Brookes.
- Vukelich, C., Christie, J. ve Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy*. England: Pearson Education Limited.
- 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), 848-847.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 11-29). New York: Guilford Press.
- Wood, C. ve Terrell, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18, 253-272.
- Worden, P. E. ve Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Ek 1. YABE

Düzeý No	İsim Yazma Düzeyleri	Puan
1. Düzey	Resim çizer ve çizdiğinin “resim” olduğunu ifade eder.	0 puan
2. Düzey	Resim çizer ve çizdiğı resmi, “kendi ismi” olarak tanımlar.	1 puan
3. Düzey	Boşluk bırakmadan dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar.	2 puan
4. Düzey	Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.	3 puan
5. Düzey	Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.	4 puan
6. Düzey	Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.	5 puan
7. Düzey	Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.	6 puan
8. Düzey	İsminin baş harfini ya da isminden bir harf yazar. Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.	7 puan
9. Düzey	İsmindeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar (harf aynı harfin tekrarı olmamalıdır). Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.	8 puan
10. Düzey	İsmini genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir.	9 puan
11. Düzey	İsmini doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur.	10 puan

Ek 2. İsim Yazma Düzeyleri ile İlgili Örnekler

1. Düzey : Resim çizer ve çizdiğinin resim olduğunu ifade eder.



Örnek 1: 37 aylık Arda, kendisinden ismini yazması istendiğinde “çiçek” çizdiğini belirtmiştir.



Örnek 2: 44 aylık Enes Bera kendisinden ismini yazması istendiğinde “tekerlek” yaptığını belirtmiştir.



Örnek 3: 47 aylık Akif kendisinden ismini yazması istendiğinde “resim yapmak istediğini ve kendisini” çizdiğini belirtmiştir.

2. Düzey : Resim çizer ve çizdiği resmi kendi ismi olarak tanımlar.

Bu düzeyle ilgili herhangi bir örnek bulunmamaktadır.

3. Düzey: Boşluk bırakmadan dikey ya da yatay yönlü karalamalar yapar.



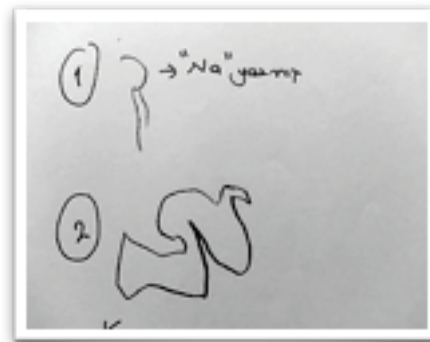
Örnek 1: 36 aylık Sena, kendisinden ismini yazması istendiğinde "Sena" yazdığını belirtmiştir.

4. Düzey: Boşluk bırakmadan harfe benzer karalamalar yapar.



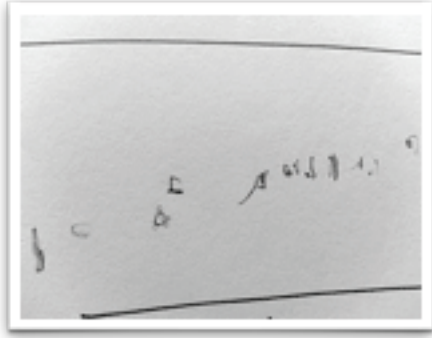
Örnek 1: 52 aylık Ahmet Kenan, kendisinden ismini yazması istendiğinde "buz" yazdığını belirtmiştir.

5. Düzey: Harfe benzeyen tek bir sembol yapar.

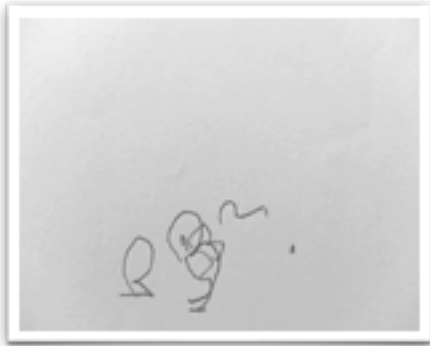


Örnek 1: 55 aylık İrem Su, kendisinden ismini yazması istendiğinde "na" ve "ke" yazdığını belirtmiştir.

6. Düzey: Harfe benzeyen semboller yapar ve bunlar arasında boşluk bulunur.

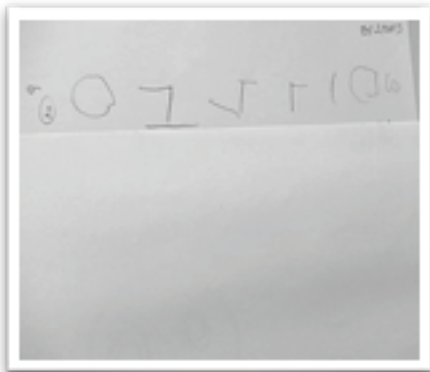


Örnek 1: 38 aylık Halil Efe kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki sembolleri çizmiş, Halil Efe yazdığını söylemiştir.



Örnek 2: 48 aylık Ahmet Furkan kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki sembolleri çizmiş, Ahmet Furkan yazdığını söylemiştir.

7. Düzey: Rastgele semboller ve harfler yapar. Bu sembol ve harfler ismi ile ilgili değildir.



Örnek 1: 45 aylık Rabia kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki harf ve sembolleri çizip, bunların kediyle ilgili harfler olduğunu söylemiştir.

8. Düzey: İsmnin baş harfini veya isminden bir harf yazar.



Örnek 1: 55 aylık Kerem kendisinden ismini yazması istendiğinde “ke” yazdığını söylemiştir.

9. Düzey: İsmdeki harflerin en az iki tanesini doğru yazar (harf aynı harfin tekrarı olmamalıdır). Eklenmiş başka harf ve/ya semboller mevcut olabilir.

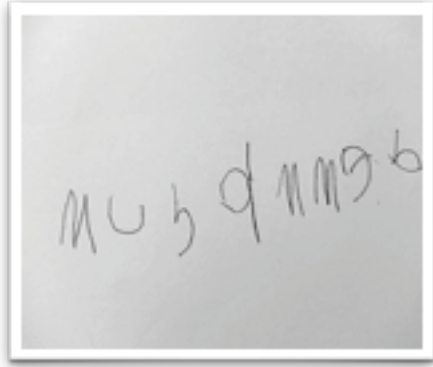


Örnek 1: 49 aylık Ahmet Ferit kendisinden ismini yazması istendiğinde “Ferit Bir” yazdığını söylemiştir.

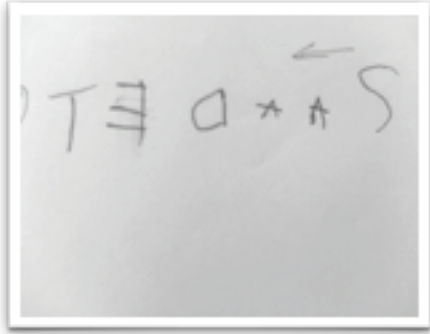


Örnek 2: 61 aylık Berat kendisinden ismini yazması istendiğinde yandakileri yazmış ne yazdığımı bilmiyorum demiştir.

10. Düzey: İsmi genellikle doğru yazar. Bazı harfler ters yönde yazılmış ya da isim tamamen ayna imajı ile yazılmış olabilir.

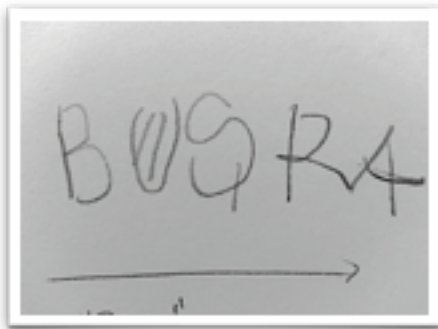


Örnek 1: 64 aylık Muhammed kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki gibi yazmıştır.



Örnek 2: 59 aylık Saadet kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki gibi yazmıştır.

11. Düzey: İsmi doğru yazar. Ters yönde ve ayna imajı ile yazılmış harfler yoktur.



Örnek 1: 60 aylık Büşra kendisinden ismini yazması istendiğinde yandaki gibi yazmıştır.