



İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi

*Tuğba KAŞÇI**
*Kasım YILDIRIM***
*Seçkin GÖK****

Öz

Türkçe bağlamında kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu temel becerileri destekleyen bilişsel beceriler çerçevesinde yapılan çalışmalar sınırlıdır. Yazım (imla), yazma becerisinin yanı sıra kelime tanıma ve okuduğunu anlama ile ilişkili olan ve bu becerileri doğrudan etkileyen bilişsel becerilerden biridir. Bir dili bütünüyle öğrenmek o dile ilişkin yazı sisteminin kurallarını da bilmeyi gerektirmektedir. Bu kurallardan biri dildeki kelimeleri oluşturan seslerin doğru harfler kullanılarak ve doğru sıra ile yazılmasıdır. Bu kural, dilin yazım (imla) unsurunu oluşturmaktadır. Bu noktada yazım, sesbilgisel, şekil-biçimsel ve ortografik unsurların bütünleştiği bir üretim süreci olarak ifade edilebilir. Türkçe gibi alfabetik bir dilde dahi öğrencilerin yazım becerisi yeterli düzeyde değildir. Bu durumun nedenlerinden biri yazım öğretimine yeterince önem verilmemesidir. Bu bağlamda yazım becerisinin ihmal edildiği ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, okuma ve yazma becerilerinin önemli bir bileşeni olan yazım becerisini kapsamlı bir şekilde ele almak ve bu beceri ile ilişkili dil yapılarını ortaya koymaktır. Böylece çalışmanın, araştırmacılara ve öğretmenlere yazım becerisine ilişkin farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yazım; yazım/ımla bilgisi nedir?, yazım gelişiminde fonolojik, ortografik ve morfolojik bilgiler, yazım becerisi ve kelime tanıma arasındaki ilişki, yazma ve yazının çizimden ayrımı, yazım öğrenimi, yazım ve okuduğunu anlama ilişkisi, yazmanın okuma becerisi üzerindeki etkisi, okumanın yazmaya etkisi, yazım ve yazma teorileri başlıkları altında ele alınmış ve sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazım, yazma, kelime tanıma, okuduğunu anlama

An Essential Component for Good Reading Skill: Spelling

Abstract

It is evident that numerous studies have been conducted on word recognition and reading comprehension skills in the context of the Turkish language. However, studies addressing the cognitive skills that support these foundational skills remain limited. Spelling, as an aspect of writing, is a cognitive skill that directly affects and is associated with word recognition and reading comprehension. Completely mastering a language requires knowledge of the rules of its writing system as well. One of these rules is the correct arrangement of sounds that form words in a language using appropriate letters in the correct sequence. This rule constitutes the element of spelling in the language. At this point, spelling can be described as a productive process that integrates phonological, morphological, and orthographic elements. Even in an alphabetic language like Turkish, students' spelling skills are not at a sufficient level. One of the reasons for

*Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, tugcekasci@outlook.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6240-5482

**Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1406-709X

***Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, seckin4501@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6095-9828

this is the lack of emphasis on spelling instruction. In this context, it can be argued that spelling skills have been neglected. Based on this premise, the aim of this study is to comprehensively address spelling as a critical component of reading and writing skills and to reveal the linguistic structures associated with it. Thus, the study is expected to provide researchers and educators with a different perspective on spelling skills. In this study, spelling is examined and presented under the following headings: What is spelling?; phonological, orthographic, and morphological knowledge in spelling development; the relationship between spelling skills and word recognition; the distinction between writing and drawing; spelling learning; the relationship between spelling and reading comprehension; the impact of writing on reading skills; the influence of reading on writing and theories of spelling and writing.

Keywords: Spelling, writing, word recognition, reading comprehension

Giriş

Yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgi birikimlerini düzenli ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamaktadır. Yazma becerisi, bireyin kendisini ifade etmesinin yanı sıra iletişim kurma açısından da hayati bir rol oynar. Dolayısıyla yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini iletmelerini, bilgiyi kaydetmelerini ve başkalarıyla etkili bir iletişim kurmalarını sağlayan temel becerilerden biridir.

Bireylerin etkili iletişim kurmak, bilgiye erişmek ve paylaşmak, nihayetinde başarılı bir yaşam sürdürebilmek için okuma ve yazma becerilerini öğrenmesi gerekmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2010). Yazma becerisi, okuryazarlık sürecinin temel bir bileşeni olmasına rağmen günümüzde okuma becerisi kadar rağbet görmemiştir. Fakat okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından bakıldığında yazma becerisinin çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Treiman ve Cassar, 1997). Okuma ve yazma becerileri çocukların yazılı dil yeterliliklerinin temel bileşenlerini oluşturur ve öğrenim sürecinin erken aşamalarında kilit bir rol üstlenir (Risberg vd., 2023).

Çocuklar, yazının çizimden farklı bir şey olduğunu anlamaya başladıklarında yazılı dilin temel işlevlerini keşfetmeye başlarlar (Lavine, 1977). Yazma becerisinin kazanılması, çocukların düşünme süreçlerini ve dil bilincini geliştirirken aynı zamanda okuma ve anlama becerilerini de güçlendirir (Ehri, 1986). Çocuklar yazılı dili öğrenirken bu süreçte düşüncelerini daha sistematik bir hale getirirler ve dilin yapısal özelliklerini keşfederler (Treiman ve Cassar, 1997). Yazı ve düşünce arasındaki bu etkileşim, çocukların daha karmaşık düşünce süreçlerine ulaşmalarını sağlar ve onların dil becerilerini zenginleştirir. Düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde yazıya dökülmesi ancak o dile özgü kurallara uyulması ile mümkündür. Dile özgü bu kurallar o dilin imlasını oluşturur.

Yazım/İmla Bilgisi Nedir?

Yazım, konuşulan dildeki sesleri yazılı sembollerle eşleştirme sürecidir. Başka bir tanımla, bir kelimenin nasıl yazılacağını bilmek ve kelimedeki yer alan harfleri doğru sırayla yazabilme becerisidir. Yazım, okuma gibi birden fazla dilsel beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir. Yazmanın temelinde sesbirimlerini (fonemler) yazılı sembollere (grafemler) dönüştüren kodlama süreci yer alır (Kanniainen vd., 2019; Pascual-Gómez ve Carril-Martínez, 2017; Treiman ve Bourassa, 2000). Çocukların dilin temel yapılarını kavramaları açısından yazının bir kod olduğunu anlamaları önemli bir adımdır. Ancak yazılı dili öğrenmek sadece sesleri temsil etmek için yeni bir kod öğrenmek anlamına gelmemekle birlikte; çocukların yazı sistemi kurallarını ve dilin sembolik yönlerini keşfetmeleri için bir araçtır (Gentry, 1982). Çocuklar, sesleri harfler aracılığıyla temsil etmenin yanı sıra kelime yapılarının anlamını ve işlevini de öğrenirler. Bu sayede yazılı dilin yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda bilgi aktarımı ve düşünce ifade etme aracı olduğunu fark ederler (Templeton, 1992). Yazım, sözlü dilin kalıcılık sınırlarını aşmamızı sağlar (Treiman, 2018). Bu nedenle doğru yazım etkili iletişim için önemlidir. Çünkü yanlış yazılmış kelimeler okuyucunun dikkatini dağıtabilir, yazarın güvenilirliğini zedeler ve anlamada zorluklara yol açabilir (Giazitidou, Mouzaki ve Padeliadu, 2024).

Yazım Gelişiminde Fonolojik, Ortografik ve Morfolojik Bilgiler

Yazılı ifadeler, doğru harf biçimi ve doğru kelime yazımı gibi temel becerilere bağlıdır. Yazım fonolojik, morfolojik ve ortografik bilgi gibi dilbilimsel bilgilerin ortak paydada bulunduğu çok yönlü bir üretim sürecidir (Gök ve Yıldırım, 2023; Yassin, Share ve Shalhoub-Awwad, 2020). Bu bilgiler, çocukların yazı sisteminin işleyişini kavrayarak harflerin sesleri temsil ettiğini, kelime yapılarının anlam taşıyan birimleri içerdiğini ve kelimelerin yazılış kurallarına uygun biçimde nasıl oluşturulduğunu öğrenmelerine katkıda bulunur (Treiman ve Bourassa, 2000). Fonolojik farkındalık, çocukların sesleri tanımasını ve bu seslerin yazılı simgelerle eşleştirilmesini sağlayan temel bir beceridir (Ehri, 1986). Diğer bir deyişle bireyin konuşma dilindeki sesleri algılama ve manipüle etme yetisini ifade eder. Bu yeti kelimelerin yazılı formunun oluşturulmasında önemli bir rol oynar (Moll, Fussenegger, Willburger ve Landerl, 2009). Çocuklar yazılı dili öğrenmeye başladıklarında, öncelikle seslerin harflerle nasıl temsil edildiğini kavramaya ve dilin en küçük ses birimlerini tanımaya çalışırlar (Treiman, 1994). Fonolojik farkındalığın gelişimi, çocukların dilin temel ses yapılarını analiz etmelerini ve bu yapıları yazılı dile dönüştürmelerini sağlar. Bu durum, çocukların okuryazarlık sürecinde dili anlamlandırma becerilerini güçlendirir (Moats, 2005). Ses yapılarına ilişkin bu anlayış öğrencilerin kelimeleri daha doğru bir şekilde oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019).

Fonolojik farkındalığın gelişmesiyle birlikte çocuklar harf-ses ilişkilerini anlamaya ve kelimeleri doğru yazmaya başlarlar. Harf-ses eşleştirme süreci, yazma becerisinin temel yapı taşlarından biridir ve bu süreçte çocuklar dilin ses bileşenlerini tanır. Bu bileşenlerin tanınması, çocukların kelimeleri ses birimlerine ayırma ve bu birimleri harflerle ifade etme becerilerini geliştirir (Ehri, 1986). Örneğin, "köpek" kelimesini ses birimlerine ayırarak /k/-/ö/-/p/-/e/-/k/ şeklinde yazılı hale getiren bir çocuk, fonolojik farkındalığın dilde nasıl işlediğini kavrar. Bu süreçte, her harfin belirli bir sesi temsil ettiği bilgisi, yazılı dilin anlaşılmasını kolaylaştırır. Çocukların bu aşamaları geçmesi, yazılı dilin işlevini anlamaları açısından büyük önem taşır (Treiman ve Cassar, 1997). Çocukların fonolojik farkındalık becerileri geliştikçe ses-yazım ilişkisinde daha başarılı oldukları ve yazım doğruluğunda önemli ilerlemeler kaydettikleri literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Bruck ve Treiman, 1990; Russak, 2019; Treiman, 1991; Zarić, Hasselhorn ve Nagler, 2021).

Yazım sistemi başka bir söylemle ortografi, okuma ve yazma becerilerini etkilemektedir (Ellis vd., 2004). Ortografik bilgi bir dilin yazı sistemine ilişkin kuralları ve bu kuralların uygulanmasına ilişkin bilgiyi ifade eder (Sandra, 2019). Bu harflerin kullanımı, noktalama işaretleri, büyük/küçük harf kullanımı ve yazım kuralları gibi unsurları kapsar (Zarić vd., 2021). Dilin yazılı biçiminin standartlaşmasını sağlar ve dilin doğru ve tutarlı bir şekilde yazılmasına yardımcı olur (Seifart, 2006). Ortografik bilgi, çocukların yazılı dilin kurallarını öğrenmelerine ve bu kuralları doğru bir şekilde uygulamalarına olanak tanır (Cordewener, 2017; Ellis ve Hooper, 2001; Pritchard, Malone ve Hulme, 2020; Witzel vd., 2024). Aynı zamanda ortografik bilgi, bireylerin yazılı dilde kelimeleri doğru bir şekilde tanıması ve üretmesi için gereken zihinsel temsilleri içerir. Bu bilgi yazılı dilin okunması ve yazılması sırasında önemli bir rol oynar. Özellikle okuma ve yazma süreçlerinde ortografik bilginin gelişimi, bireylerin dil becerilerini güçlendirmek için kilit bir rol üstlenir. Ortografik bilgi, otomatikleştirilmiş kelime tanıma ve yazım kurallarına uyulmasında belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Rothe vd., 2024; Zarić vd., 2021). Çocuklar, yazıyı öğrenirken kelimelerde harflerin doğru sıralanışını ve yazım kurallarını öğrenirler (Templeton, 1992). Bu süreç görsel hafıza ve dikkat süreçlerini içerir (Rahmanian ve Kuperman, 2019). Ortografik bilgi çocukların yazılı dildeki harf düzenini ve kelime yapısını doğru anlamalarını sağlar (Ehri, 2000). Çocukların erken yaşta ortografik farkındalık geliştirmelerini teşvik etmek onların akademik başarıları için de önemlidir (Liu, Chung ve Tang, 2022).

Yazım becerisinin yalnızca harf dizilerinin tanınmasına değil aynı zamanda kelimelerin morfolojik yapısının anlaşılmasına da bağlı olduğu görülmektedir (Kwiatkowska vd., 2019; Vaisman ve Kahn-Horwitz, 2020; Zarić vd., 2021). Morfolojik farkındalık, dildeki kelimelerin kök ve ek gibi birimlerle nasıl yapılandırıldığını anlama becerisidir. Çocukların kök-ek ayrımını kavrayabileceği etkinliklerin yazım becerisini geliştirmede güçlü bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Berg ve Aronoff, 2021). Bu farkındalık hem yazma hem de okuma becerileri üzerinde benzersiz bir etkiye sahiptir (Berninger vd., 2008; Strehlow vd. 1999). Türkçede de kök ve ekler arasındaki ilişki, yazım kurallarını öğrenmede yardımcı olabilir. Örneğin "yazmak" kelimesindeki kökün "yaz-" olduğunu anlayan bir çocuk aynı kelime

ailesindeki "yazıcı", "yazılı", "yazılım" gibi kelimelerin doğru yazımını da daha kolay öğrenebilir. Türkçedeki dil yapısı çocukların yazım becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Memiş, 2019). Morfolojik farkındalık öğrencilerin kelime yapısını anlamalarına katkı sağladığı için yazım hatalarını azalmaktadır (Good, Lance ve Rainey 2015). Bu nedenle morfolojik farkındalık, erken çocukluk döneminde yazım becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Grigorakis ve Manolitsis, 2021). Aynı zamanda kelime türetme ve anlamlandırma süreçlerini de etkiler (Casalis, Colé ve Sopo, 2004). Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları morfolojik farkındalık, yazım ve kelime tanıma süreçlerini etkiler (Kemp ve Treiman, 2023). Morfolojik sınırların vurgulandığı dillerde ise yazım becerilerinin daha hızlı geliştiği bilinmektedir (Häikiö vd., 2015). Bu durum dillerin morfo-fonolojik yapılarının şeffaflığı ile yazım öğreniminin nasıl desteklendiğini göstermektedir. Diller arasındaki yazı sistemlerinin morfo-fonolojik yapıları vurgulama düzeyleri yazım öğrenimini önemli ölçüde etkiler (Seidenberg, 2011; Shahar-Yames ve Share, 2008). Örneğin, İngilizcede yazımın fonolojiye kıyasla daha az şeffaf olması yazım öğrenimini zorlaştırabilir. Buna karşın Sami dillerinde (İbranice ve Arapça) yazım fonolojiden ziyade morfolojiyi yansıtarak anlam birimlerini öne çıkarır (Frost, 2012; Ravid, 2012; Taha ve Saiegh-Haddad, 2016). Çünkü bu tür sistemlerde yazım hatalarının büyük bir kısmının morfolojik yapıların yanlış yorumlanmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bar-On ve Kuperman, 2019). Dolayısıyla bu tür sistemler yazım becerilerinin gelişiminde morfolojik farkındalığı daha belirgin bir şekilde desteklemektedir.

Yazım Becerisi ve Kelime Tanıma Arasındaki İlişki

Kelime tanıma ve yazım becerisi birbiriyle ilişkili, birbirini destekleyen ancak tamamen örtüşmeyen iki temel dil becerisidir (McCutchen vd., 2002). Bu iki beceri metin okuma, yazma, okuduğunu anlama ve yazılı kompozisyon gibi üst düzey okuryazarlık becerilerinin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Graham ve Santangelo, 2014; Kim, 2020a; Kim, 2020b; Moats, 2005). Kelime tanıma yazılı kelimelerin doğru ve hızlı bir şekilde tanınmasını ve anlamlandırılmasını ifade ederken yazım becerisi bu kelimelerin doğru ortografik biçimlerini üretme yeteneğini kapsar (Moon ve Kim, 2024; Scharer ve Zutell, 2013). Yapılan araştırmalar kelime tanıma ve yazım becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Henbest ve Apel, 2018; Rothe vd., 2024; Schmalz, Treccani ve Mulatti, 2019). Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilen öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Uzunoğlu, Gök ve Yıldırım, 2022). Bu durum, kelime tanıma becerisinin, yazım doğruluğunu ve genel dil anlayışını desteklediğini göstermektedir. Kwiatkowska ve diğerleri (2019), yazım ve kelime tanıma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında katılımcılarının kelime tanıma süreçlerinde başarılı olsa da yazılı kelimelerdeki küçük hataları fark etmekte zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgu kelime tanıma becerisinin yazım doğruluğu için temel bir ön koşul olduğunu ancak bunun yeterli olmadığını; yazım becerisinin yalnızca kelime tanıma sürecine değil aynı zamanda dikkat ve bilişsel işlem süreçlerine bağlı olduğunu göstermektedir. Yazım becerisi kelime tanımadan daha karmaşık bir süreçtir. Çünkü yazım, kelimenin doğru ortografik temsilini üretmeyi gerektirir ve bu da daha fazla bilişsel kaynak kullanımını zorunlu kılar. Bu nedenle, yazım becerisi, kelime tanımadan daha fazla dikkat ve sözdizimsel farkındalık gerektirmektedir.

Yazma ve Yazının Çizimden Ayrımı

Yazı ve çizim her ikisi de fikirleri iletse de bu iki gösterim sistemi görünüş ve işlev açısından birbirinden farklıdır. Örneğin bir kedinin çizimi genellikle referans aldığı nesneye benzese de yazılı kelime böyle bir benzerlik göstermez. Çocukların erken gelişim aşamalarında çizim ve yazma arasında belirsiz bir sınır bulunur. Çocuklar genellikle önce görsel semboller oluşturur ve ardından bu semboller aracılığıyla yazılı dili taklit etmeye başlar (Lavine, 1977). Örneğin, bir çocuk resim çizerken harfe benzer şekiller yapabilir ve bunları mesaj iletme için kullanabilir. Bu süreçte çocuk, yazının sembolik yönlerini anlamaya başlar (Adi-Japha ve Freeman, 2001; Mackenzie ve Veresov, 2013).

Yazının çizimden ayrılması harflerin bağımsız yazı birimleri olduğunu ve bu harflerin kelimeler oluşturmak üzere bir araya getirilebileceğini fark etmeyi, bir sayfadaki yazının doğru yönlendirilmesini ve düzenini anlamayı kapsar (Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; Pascual-Gómez ve Carril-Martínez, 2017). Çocuklar, dilin sembolik özelliklerini anlamaya ve yazıyı görsel bir ifade biçimi olan çizimden ayırt

İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi

etmeye başladıklarında yazının dilsel ve kültürel işlevlerini öğrenmeye adım atarlar (Lavine, 1977; Otake, Treiman ve Yin, 2017). Bu süreç çocukların görsel algıları, motor becerileri ve sembolik düşünme kapasiteleri ile şekillenir. Çocuklar, yazıyı öğrenirken çizimin görselliğine kıyasla yazının düzenli ve tekrar eden bir yapıya sahip olduğunu fark eder (Moats, 2005; Gentry, 1982). Araştırmalar çocukların yazı ve çizim arasındaki farkları çok erken yaşlarda anlamaya başladığını göstermektedir (Otake vd., 2018; Tolchinsky-Landsmann ve Jisa, 2017; Tolchinsky-Landsmann ve Karmiloff-Smith, 1992; Treiman, 2020). 2-5 yaş arasındaki çocuklar yazı üretimlerinde çizimden daha küçük boyutlar kullanma eğilimindedirler. Ayrıca yazı için renkli boya kalemleri yerine koyu renkli kalemleri tercih etmişlerdir. Otake ve diğerleri (2017), 2 yaşındaki çocukların yazı üretimlerinin sınırlı boyut gibi yazının tipik özelliklerini taşıdığını ancak bu yaş grubunun henüz harf oluşturma becerisine sahip olmadığını ortaya koymuşlardır. Levin ve Bus (2003), İsraili ve Hollandalı çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, 4 yaşından itibaren çocukların yazıyı ve çizimi ayırt edebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Yamagata (2007), Japonca konuşan 2 yaşındaki çocuklarla; DeFord (1980) ve Rowe (2008) ise İngilizce konuşan 2 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarla bu sonucu desteklemişlerdir. Ancak, bu çalışmalar kesin sonuçlar vermekten uzaktır. Yamagata'nın (2007) çalışmasında kullanılan hedef sayısının sınırlı olması, Rowe'nin (2008) çalışmasında ise üretimlerin özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin yetersiz kalması, bu durumun başlıca nedenleridir. Treiman ve Yin (2011), 2 yaşındaki çocukların bile yazı ve çizim arasında belirgin farklar ortaya koyabildiğini belirten önemli bir çalışma yapmışlardır. Örneğin bu çocuklar yazarken genellikle daha koyu renkli araçları tercih etmiş ve Çinli okul çocuklarının yazı karakterlerini pratik etmek için kullandığı kareli kağıtları seçmişlerdir.

Yazının çizimden farklı olduğuna dair farkındalık erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlasa da bu süreç dilin yapısı ve kültürel bağlamdan büyük ölçüde etkilenir. Farklı yazı sistemlerinde çocukların yazıyı öğrenme yolları değişiklik gösterebilir. Çince gibi sembolik yazı sistemlerinde kare şekiller ve görsel düzenleme ön plandadır (Otake, Treiman ve Yin, 2018). Türkçe gibi fonetik alfabelerde ise harf-ses eşleştirme becerisi ön plana çıkmaktadır.

Çocuklar yazıyı ve çizimi ayırt etmek için farklı araçlar ve yöntemler kullanırlar. Çalışmalar, çocukların yazı için genellikle tek bir kalem tercih ettiğini ve bu tercihin yazının düzenli yapısını desteklediğini göstermektedir (Levin ve Bus, 2003). Ancak daha büyük yaş gruplarındaki çocukların bazen çizim özelliklerini yazılarına dahil edebildiği görülmektedir. Örneğin koyu renkli kalemler kullanmayı tercih eden çocuklar renkli kalem seçtiklerinde nesneye uygun renkler kullanma eğilimi gösterebilir (Otake vd., 2018). Bu durum, yazının ve çizimin sembolik sistemler olarak bir arada var olabileceğini ve çocukların bu iki sistemi zamanla daha belirgin bir şekilde ayırmayı öğrendiğini ortaya koymaktadır.

İsim yazma becerisinin diğer kelimeleri yazmaktan önce geliştiği ve bu sürecin yazı farkındalığını artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Powell vd., 2010). Bu durum çocukların yazı sistemini kavramaları ve erken okuryazarlık becerilerini artırmak için önemli bir çıkış noktasıdır. Bu noktada erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yazı farkındalığını artırmaya yönelik müdahaleler büyük önem taşır (İşlek ve Turan, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmalar, erken yaşta yazıya maruz kalmanın çocukların yazı farkındalığını artırdığını ve okul öncesi dönemde etkili müdahalelerle bu sürecin desteklenebileceğini göstermektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Gedik ve Delican, 2024; Gengeç vd., 2023; Özen Altınkaynak, 2019).

Yazım Öğrenimi: Ses, Harf ve Morfem Bağlantıları

Yazım öğretiminde ses, harf ve morfem bağlantıları oldukça önemlidir. Tüm alfabetik yazım sistemlerinde okuma ve yazmanın ortak noktası ikisinin de alfabetik ilkeyi anlamaya ve okuma için grafem-fonem, yazım için fonem-grafem eşleşmelerinin öğretilmesine dayanmasıdır (Witzel vd., 2024). Grafemler, bir dili yazmak için kullanılan harfler veya harf gruplarıdır; fonemler ise dilin en küçük anlamlı ses birimleridir. Bu nedenle, ses-harf ilişkisi (fonem-grafem ilişkisi) yazım öğretiminin temelini oluşturur (Galuschka vd., 2020). Çocuklar yazmayı öğrenirken, öncelikle sesleri harflerle eşleştirmeyi (fonem-grafem eşleme) öğrenmeleri gerekir. Örneğin /t/ sesi "t" harfiyle, /u/ sesi "u" harfiyle eşleştirilir. Bu beceri, çocukların kelimeleri seslendirerek yazmalarını sağlar. Lakin bu beceriden yola çıkarak sadece fonem-grafem kurallarına riayet edecek şekilde bir kelimeyi yazmak her zaman

kelimenin doğru yazımını sağlamaz. Özellikle İngilizce gibi opak yazım sistemlerinde aynı fonem birçok farklı grafemle eşleşebilir. Örneğin, "phone" ve "fun" kelimelerinde /f/ fonemi /f/ ve /ph/ gibi farklı şekillerde yazılır. Türkçede yazım sistemi İngilizceye kıyasla daha tutarlı olduğu için bir fonemin birden fazla grafemle ifade edilmesi gibi durumlar görülmemektedir. Ancak bazen /ğ/ sesi kelimeler içinde yazım-telaffuz uyumsuzluğu yüzünden çocuklar tarafından atlanabilmektedir. Örneğin öğrenciler, "yağmur" yerine "yamur", "öğretmen" yerine "örtmen" yazabilmektedir. Bu kelimelerin doğru yazımını üretebilmek için çocukların alfabetik aşamanın ötesine geçerek kelimeleri uzun süreli hafızada saklayarak doğru yazım kurallarını uygulayabilmeleri gerekir (Cordewener, 2017). Ortografik aşama olarak adlandırılan bu aşamada, çocuklar kelimeleri çözümlyerek, ortografik ve morfolojik yazım kurallarını öğrenir ve kelimelerin doğru yazımlarına ulaşırlar (Treiman ve Bourassa, 2000). Örneğin Türkçede bazı pekiştirme ifadeleri sözcüklerin ilk hecesine /m/, /p/, /r/, /s/ + "a, e" sesleri getirilerek yapılır. Gündüz kelimesinin anlamını güçlendirme için yapılan pekiştirmenin "güpegündüz", sağlam kelimesinin ise "sapasağlam" şekilde yazılacağını bilmek ortografik farkındalık becerisi gerektirir. Yazım/imla kurallarındaki bu tür bilgileri bilmek hem çocukların yazım becerilerini geliştirir hem de yazım hatalarını en aza indirir.

Morfolojik bilgi yani kelimelerin yapı taşları olan morfemlerin bilgisi de yazım becerileri için önemlidir. Morfemler, bir kelimenin anlamını değiştiren veya gramer işlevini belirleyen en küçük anlamlı birimlerdir. Örneğin "av" kelimesi tek bir morfemdir. "av-cı" kelimesi ise "av" ve yapım eki "-cı" olmak üzere iki morfemden oluşur. Türkçe gibi morfoloji ve yazım arasında yüksek tutarlılığa sahip yazım sistemlerinde morfoloji bir kelimenin doğru yazımını tahmin etmek için güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Örneğin "görmek" fiilinin /gör/ kökü ile belirtildiğini bilmek çocuğun aynı kelime ailesindeki diğer kelimeleri (görü, görüş, görücü) doğru yazmasını sağlar. Morfem bilgisinin, yazım becerilerinin gelişimine olduğu gibi kelime bilgisine de etkisi vardır (Ardanouy, Zesiger ve Delage, 2024). Kelime bilgisini geliştirme öğrencilerin kelimelerin anlamını anlamalarına ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olur (Crosson ve McKeown, 2016). Örneğin "temiz" kelimesini ve "-lik" yapım ekini anlayabilen bir öğrenci "temizlik" kelimesinin anlamını kolayca bulabilir. Bu durum çocukların daha zengin ve çeşitli bir kelime dağarcığı geliştirmelerine fırsat yaratır. Böylece yazıları daha etkileyici ve açıklayıcı olabilir. Yazım becerilerini geliştirme kapsamında yapılacak morfem farkındalığı çalışmaları, çocukların kelimeleri doğru bir şekilde hecelemelerine yardımcı olur. Kelimelerin yapısını ve morfemlerin nasıl birleştiğini anlayan öğrenciler, yazarken daha az hata yaparlar. Örneğin, "çalış" kelimesinin kökünü ve "-kan" son ekini bilen bir öğrenci, "çalışkan" kelimesini doğru bir şekilde heceleylebilir. Karmaşık cümle yapıları oluşturmak için çocukların farklı kelime türlerini (isim, sıfat, fiil) ve bunların türevlerini kavraması gerekmektedir. Bu anlam bilgisine sahip çocuklar, yazılarında cümlelerini daha etkili bir şekilde yapılandırabilir ve daha karmaşık düşünceleri ifade edebilirler. Özellikle türetme becerilerinin, çocukların kelime yapılarını daha iyi anlamalarını sağladığı ve heceleme süreçlerini etkili bir şekilde desteklediği belirlenmiştir (Papadopoulos vd., 2020). Bu becerilerin öğrencilerin kelime anlamalarını derinleştirdiği, yazılı ifade becerilerini geliştirdiği ve yazım hatalarını azaltmada önemli bir faktör olduğu raporlanmıştır (Kanniainen vd., 2019). Morfolojik farkındalık ve türetme becerilerinin birlikte ele alınmasının hem genel yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrenme güçlüğü çeken bireyleri desteklemek için güçlü bir temel oluşturduğu söylenebilir. Çünkü morfolojik farkındalık yazım hatalarını azaltma işleviyle aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken bireyler için telafi edici bir araç olarak da öne çıkmaktadır. Literatürde morfolojik farkındalığın gelişimsel disleksi gibi öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerde yazma süreçlerini nasıl desteklediği çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Casalis vd., 2004; Leikin ve Hagit, 2006; Nagy, Carlisle ve Goodwin, 2014).

Yazım ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Okuduğunu anlama, bireyin bir metni okuyarak, metindeki bilgi ve fikirleri doğru bir şekilde algılama, analiz etme ve yorumlama becerisidir ve okuma sürecinin nihai amacı olarak kabul edilir (Paige vd., 2018). Bu süreç hem dilsel hem de bilişsel becerilerin bir kombinasyonunu içerir (Mckee, 2012; Padeliadu ve Antoniou, 2013; Walter, 2007). Grabe ve Stoller'a (2019) göre okuduğunu anlama; kelime tanıma, sözdizimsel ve anlamsal işleme gibi alt düzey beceriler ile metin yapısını anlama, bilgi sentezleme ve metinle önceki bilgiler arasında bağlantılar kurma gibi üst düzey becerilerin bir araya

İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi

geldiği karmaşık bir süreçtir. Pang (2008), okuduğunu anlamayı bir metni anlamak, içeriğini analiz etmek ve yazarın ifade etmek istediği anlamı doğru bir şekilde yorumlamak olarak tanımlar. Benzer şekilde Veeravagu ve arkadaşları (2010) okuyucunun basılı materyallerden bilgi, fikir veya olguları seçtiği, yazarın iletmek istediği anlamları kavradığı, bu anlamları mevcut bilgileriyle ilişkilendirdiği ve kendi öğrenme amaçlarına uygunluğu ile değerini değerlendirdiği zihinsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun sahip olduğu dil bilgisi ve kelime dağarcığı, metin yapısı bilgisi ve arka plan bilgisi ile ilişkilidir (Hu ve Nation, 2000; Janzen ve Stoller, 1998). Okuduğunu anlama becerisi, bireyin kelime hazinesini ve dil yapılarına olan hakimiyetini artırarak yazım becerisini geliştirir (Huschka vd., 2021). Bu bağlamda, okuduğunu anlama ile yazım becerisi birbirini destekler ve birinin gelişimi diğerini olumlu yönde etkiler. Çünkü her iki süreç de yazılı ifadeyi ve anlamı işlemeyi içerir. Ancak Treiman ve arkadaşları (2024) kelime dağarcığının yazmaya göre okuduğunu anlama ve okuma ile daha yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin karşılıklı ancak farklı yoğunlukta karmaşık bir birliktelik oluşturduğunu öne sürmüştür. Fakat genel bağlamda okuma ve yazma hem bilişsel süreçler hem de dilsel temsiller açısından ortak unsurları paylaşmaktadır (Ehri, 1997; Perfetti, 2007; Treiman vd., 2024). Literatürden yola çıkarak okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu, iyi okuyan bireylerin aynı zamanda iyi yazdığı ve iyi yazan bireylerin de iyi okuduğu sonucuna varmak mantıklıdır (Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Kim, 2020a; Kim, Petscher ve Foorman, 2023; Shanahan, 2016).

Yazmanın Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Yazma, daha kesin ve ayrıntılı kelime temsillerinin oluşmasına yardımcı olarak okuma becerilerini doğrudan destekler. Share'ın (1995) geliştirdiği "self-teaching" hipotezi, yazmanın okuma gelişiminde öğretici bir işlev gördüğünü vurgular. Bu hipoteze göre yazma yoluyla öğrenilen kelimeler, okuma sırasında daha güçlü bir tanıma ve anlam çıkarma mekanizması sağlar. Kim ve Petscher'in (2023) yaptığı çalışma, yazma becerisinin özellikle erken dönem okuma zorluklarını tespit etmede güçlü bir gösterge olduğunu ortaya koymuştur. Bu yazmanın yalnızca yazı doğruluğunu değil aynı zamanda kelime tanıma ve okuma hızını da geliştirdiğini göstermektedir. Çin'de yapılan araştırmalar, yazım ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dair önemli bulgular sunmaktadır. Zhao ve arkadaşlarının (2023) çalışması Çince gibi logografik dillerde yazma becerisinin okuma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu araştırmada yazım becerisinin okuma akıcılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ve bunun okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir rol oynadığı belirtilmiştir. Burt ve Fury (2000) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; yazma pratiğinin, bireylerin kelime tanıma doğruluğunu artırarak okuduğunu anlama sürecine dolaylı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu durum, yazmanın yalnızca bir üretim süreci değil aynı zamanda okuduğunu anlama için bir öğretim aracı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Okumanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Okuma, yazma becerilerinin gelişimi için kritik bir bilgi kaynağıdır. Frith'in (1986) modeli, çocukların okuma yoluyla ortografik kuralları öğrenip bunları yazmada kullandığını öne sürer. Özellikle metin okuma sırasındaki yazım kurallarıyla sıkça karşılaşılması öğrencilerin erken dönemde yazım becerilerini geliştirmektedir (Desimoni, Scalisi ve Orsolini, 2012). Bu durum, öğrencilerin yazma sırasında kelime temsillerine daha iyi erişmelerine olanak tanır ve yazım doğruluğunu artırır. Retelsdorf ve Köller (2014) okuduğunu anlamanın yazmaya olan etkisinin, özellikle "siğ" ortografiye sahip dillerde yazmanın okuma üzerindeki etkisinden daha güçlü olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okumanın yazmayı destekleyen bir araç olduğunu ve okuma deneyiminin yazılı dildeki doğruluk oranını artırabileceğini vurgulamaktadır. Okuma deneyimi arttıkça yazım becerilerinin de geliştiği, çünkü öğrencilerin okudukları kelimelerden yazım kurallarını öğrenme fırsatları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin öğrencilerin bir metni okuduktan sonra özet yazması ya da yazdığı bir metni tekrar okuyup değerlendirmesi, her iki becerinin de pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Padeliadu ve Antoniou, 2013). Kwiatkowska ve diğerlerinin (2019) çalışması, minimal bilinç seviyesindeki post-komatoz hastaların okuma anlama becerilerini genellikle koruduğunu ancak yazma ve sözdizimsel becerilerde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum okuduğunu anlama ve yazım becerisinin beyin

bölgelerinin aktivasyonundaki farklılıklarından kaynaklandığı ve yazmanın okumaya göre daha karmaşık bilişsel süreçleri gerektirdiğini göstermektedir (Rapp ve Lipka, 2011). Okuma ve yazım arasındaki bu yakın ve karmaşık ilişki aslında her iki becerinin de geliştirilmesinin ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Yazım ve Yazma Teorileri: Gelişim Süreçleri ve Eğitim Yaklaşımları

Yazım ve yazma becerileri, bireylerin dil öğrenim sürecinde dilbilimsel, bilişsel ve sosyokültürel faktörlerin etkisiyle gelişir. Bu süreç, bireysel öğrenme ve sosyal etkileşimlerin yanı sıra kültürel bağlamlar ve teknolojik araçlarla da desteklenir. Yazım/ımla becerilerinin gelişimi, çocukların bilişsel yetenekleri, dil deneyimleri ve motivasyonları gibi birçok faktörün etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapı sergiler. Aşağıda, bu süreci açıklayan çeşitli teoriler ve temel prensipler ele alınmıştır.

Aşamalı Gelişim Teorileri

Aşamalı gelişim teorileri, yazım becerilerinin belirli aşamalardan geçerek öğrenildiğini savunur (Ehri, 2000; Gentry, 1982). Bu teorilere göre çocuklar, yazım kurallarını ve dilin yapısal özelliklerini aşamalı bir şekilde kavrar. Frith (1986), yazım gelişimini okuma gelişimiyle ilişkilendirerek üç temel aşama önermiştir. Bu teoriye göre çocukların kelimeleri görsel sembol olarak tanıyıp yazdıkları logografik aşama ilk aşamayı oluşturur. Anasınıfına giden bir çocuğun ismini sadece harflerin şekillerini ve sıralamasını görsel olarak bildiği için yazması logografik aşamadır. Ardından çocukların harf-ses ilişkisini anlamaya başladıkları alfabetik aşama gelir ve çocuklar kelimeleri fonetik olarak yazmayı öğrenir. Türkçe gibi yazıldığı gibi okunan dillerde bu aşama hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Son olarak yazım kurallarını ve dilin ortografik kalıplarını öğrendikleri ortografik aşama vardır. Ortografik aşamada çocuklar doğru yazmaya başlar. Aşamalı gelişim teorileri yazım gelişiminin genel bir tablosunu çizer. Çocukların sahip olduğu fonolojik bilgiye ve bu bilgiyi yazımda nasıl kullandıklarına dikkat çeker (Treiman, 2017). Aşamalı gelişim teorileri, çocukları; morfolojik bilgiyi ve onun yazım ile olan iç içe geçmiş ilişkisini göz ardı ederek yalnızca harf-ses ilişkisine dayalı yazarlar olarak ele alması bakımından eleştirilmiştir (Treiman, 2020).

Çift Yol Teorileri

Yazımın iki temel rota üzerinden gerçekleşebileceği öne sürülmektedir: sözlüksel (lexical) rota ve sözlüksel olmayan (nonlexical) rota (Barry ve Seymour, 1988; Kreiner ve Gough, 1990; Martin ve Barry, 2012). Sözlüksel rota bellekte depolanmış bütün kelime yazımlarının kullanılmasını içerirken sözlüksel olmayan rota ise sesbirimleri grafemlere bağlayan bir dizi kural sistemini kullanır (Kreiner ve Gough, 1990). Bazı kelimeler her iki rota ile de doğru bir şekilde yazılabilirken, bazı kelimelerin yazımı için sözlüksel rotanın kullanılması gerekir. İki yol teorisi, grafemlerin fonemlerle uyum göstermediği ve kurallara uygun olmayan kelimelerin yazımlarının, kelimenin tamamının ezberlenerek öğrenilmesini gerektirdiğini öne sürer (Uzunoglu vd., 2022). Çift yol teorileri fonem-grafem ilişkilerinin ötesindeki yazım kalıplarını ve grafotaktik ile morfolojinin yazımdaki önemini yeterince dikkate almaz (Treiman, 2017).

Bilişsel Süreç Teorisi

Bilişsel süreç teorisi, yazmayı karmaşık bir bilişsel aktivite olarak ele alır ve yazarların yazma esnasında kullandıkları zihinsel süreçlere odaklanır. Flower ve Hayes (1981), yazma sürecinde yer alan bilişsel süreçleri anlamak için "protokol analizi" adı verilen bir teknik kullanmışlardır. Bu yöntemde katılımcılardan bir yazma görevi sırasında düşüncelerini yüksek sesle ifade etmeleri istenir ve sonrasında bu ifadelerin kayıtları analiz edilerek katılımcıların yazma sürecinde kullandıkları zihinsel işlemler ve stratejiler tespit edilir (MacArthur, Graham ve Fitzgerald, 2008). Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel süreç modeline göre, yazma süreci üç temel süreçten oluşur:

- Planlama; yazarın uzun süreli belleğinden fikirler üretmesini, bu fikirleri verilen göreve uygun şekilde düzenlemesini ve yazılan metni değerlendirmek için hedefler oluşturmasını içerir.
- Çevirme (translation); bellekteki fikirlerin yazılı bir forma dönüştürülmesi sürecidir ve bu dönüşüm, daha önce belirlenen hedeflere dayanır.

İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi

- Gözden geçirme; metnin kalitesini değerlendirmek için okuma ve düzenleme işlemlerini kapsar.

Flower ve Hayes'in (1981) modelinin en önemli özelliklerinden biri, yazma sürecinin doğrusal bir süreç olmadığını vurgulamasıdır (Günel, 2009). Yazma sürecinde planlama, çevirme ve gözden geçirme, farklı sıralamalarla tekrar tekrar gerçekleşebilir (Tynjala, Mason ve Lonka, 2001). Örneğin, metin oluşturma aşamasında yeni fikirler akla gelebilir ve bu da planlama aşamasına geri dönmeyi gerektirebilir.

Sosyal Yapılandırma Teori

Vygotsky'nin yakın gelişim alanı (YGA) kavramı, sosyal yapılandırıcılık çerçevesinde yazma gelişimini anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunar. YGA, bireyin bağımsız olarak gerçekleştirebildikleri ile daha bilgili bir kişinin rehberliğinde yapabilecekleri arasındaki farkı ifade eder (Vygotsky, 1978). Yazma sürecinde, öğretmenlerin ve akranların rehberliği, bireyin yazma becerilerini geliştirmesinde önemli bir rol oynar. Yazma becerilerinin gelişimi bağlamında sosyal yapılandırıcılık yazmayı sosyal bir süreç olarak ele alır ve bireylerin yazmayı öğrenirken çevresel faktörlerden nasıl etkilendiğini anlamayı sağlar (Schultz ve Fecho, 2000). Örneğin bir öğrenci öğretmenin yönlendirmesiyle yazma sürecinde planlama yapmayı öğrenebilir veya bir arkadaşından aldığı geri bildirim sayesinde metnini geliştirebilir. Grup çalışmaları ve akran geri bildirimleri, yazma becerilerinin gelişimini hızlandırır. Özellikle iki dilli öğrencilerde bu tür sosyal bağlamlar öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir (Robinson ve Sorace, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazım ve yazma becerileri bireylerin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin çok boyutlu bir parçasıdır. Başka bir söylemle yazım mekanik bir beceri olmaktan uzak ve farklı bilgi türlerinden yararlanan karmaşık bir psikodilbilimsel beceridir (Kemp ve Treiman, 2022; Perfetti ve Hart, 2002). Doğası itibarıyla karmaşık bir üretim becerisi olan yazım ve yazım becerilerinin gelişimi altında yatan bilgi türleri günümüzde okuma becerisinin gölgesinde kalmıştır (Åsberg Johnels vd., 2024). Bu durum yazım gelişimini hem de gelişmekte olan yazım becerilerinin nasıl destekleneceğine ilişkin uygulamaları sınırlamıştır (Bahr vd., 2020). Bu araştırma yazım/İmla becerisini ve bu becerinin gelişiminde etkili olan bileşenleri çeşitli yaklaşımlar ve bulgular ışığında ele alıp değerlendirmiştir. Araştırma yazım becerisinin gelişiminde fonolojik, ortografik ve morfolojik farkındalığın önemine dikkat çekmiş ayrıca yazım ile okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma, harf-ses ve morfem bağlamları arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur.

Yazım becerisi, hem opak ortografilerde hem de transparan ortografilerde uzun bir gelişim süreci gerektirir (Babayiğit, 2022; Gök ve Yıldırım, 2023). Bu sürecin yavaş ilerlemesi yazımın üretime dayalı bir görev olması ve dilbilimsel, bilişsel ve sosyal unsurların birbiriyle uyum içinde çalışmasını gerektirmesiyle açıklanmaktadır. Türkçe gibi fonetik alfabelere sahip dillerde yazım becerisinin gelişimi daha tutarlı bir yapı gösterirken öğrencilerin yazım hataları bilişsel ve çevresel çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Araştırmalar yazım gelişiminde fonolojik farkındalığın ilk önemli aşama olduğunu göstermiştir (Shahar-Yames ve Share, 2008). Bu nedenle öğretim programlarında bu farkındalıkları artırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Öğrencilerin yazım becerilerindeki zayıflıkları erken yaşta tespit etmek ve bu zayıflıkları gidermek için bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulabilir. Yazım sistemi ve kurallar bütününe bilgi olan ortografik bilgiyi artırıcı etkinlikler eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmelidir. Çünkü ortografik bilgi sadece doğru yazmayı öğretmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bireylerin kendi dillerinin kurallarını ve yapısını daha iyi anlamasına yardımcı olan bir beceridir. Bu bağlamda öğrencilerde ortografik bilgiyi artırarak yazım becerilerini geliştirmek için eksik harf tamamlama, yanlış yazılan kelimeleri bulma gibi çalışmalar yapılabilir. Türkçe olmayan kelimeyi bulma (Örneğin, Türkçede kelime başında iki sessiz harf yan yana gelmez.), bağlaç olan "de" ve "ki" ekinin yazımı, kısaltmaların yazımı gibi yazım kurallarının öğrenilmesini kolaylaştırıcı etkinlikler planlanabilir. Daha erken yaş gruplarında harflerin konuşma seslerini temsil ettiğine dair farkındalık geliştirilebilir. Türkçe, harf-ses uyumunun yüksek olduğu bir dil olarak öğrencilere yazım öğretimi konusunda bazı avantajlar sunar. Ancak bu avantajlara rağmen öğrencilerin yazım hataları

halen yaygın bir sorun olmaya devam etmektedir (Babayiğit, 2022; Korkmaz vd., 2020). Harf-ses uyumunun ötesinde kelime köklerinin ve eklerinin anlamını kavrama yetisi yazım hatalarını azaltmada belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkçe gibi eklemeli dillerde yazım becerisinin gelişiminde morfolojik farkındalığın önemli olduğunu bilinmektedir (Memiş, 2019). Morfolojik farkındalık, öğrencilerin yazım hatalarını azaltmalarına yardımcı olur (Ardanouy vd., 2024; Asaad, 2024; Aslan, 2024). Ek olarak morfolojik farkındalık etkinlikleri disleksi gibi öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler için de telafi edici bir araç olarak değerlendirilmektedir (Mendes ve Kirby, 2024). Yazım becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde morfolojik bilgiye özel bir önem verilmesi yazım becerisinin kalıcı bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Ardanouy, Zesiger ve Delage, 2023). Bu nedenle Türkçe gibi eklemeli dillerde öğrencilerin kök ve ek arasındaki ilişkiyi anlamalarını destekleyen etkinliklerin yapılması morfolojik bilginin geliştirilmesi kapsamında değerlidir. Kök ve ek ayrımını öğretmeye yönelik kelime türetme, hece ekleme veya hece çıkarma yoluyla yeni kelimeler oluşturma, eksik bir kök veya ek içeren kelimeleri tamamlama, aynı kök üzerine çekim ve yapım eklerini ekleme yoluyla anlam üzerinden eklerin farklı işlevlerini öğrenme etkinlikleri gibi çalışmalar öğrencilerin morfolojik farkındalıklarını geliştirmelerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Yazım becerilerinin değerlendirilmesi öğrencilerin dil gelişim süreçlerini anlamak ve bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirebilmek için oldukça önemlidir. Bu değerlendirme yalnızca yazılı çıktıların doğruluğunu ölçmekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin fonolojik, ortografik ve morfolojik bilgilerini nasıl uyguladıklarını analiz etme imkânı sağlar. Yazım becerisi değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin yazılı dili öğrenme sürecindeki zorluklarını ve güçlü yönlerini belirlemek için yeterince ayrıntılı ve hassas olması gerekmektedir. Türkçe gibi fonetik yapısı daha tutarlı dillerde yazım değerlendirmesi genellikle kelime diktesi veya cümle diktesi üzerinden gerçekleştirilmektedir (Babayiğit, 2022). Sönmez (2015) çalışmasında, bu süreçte kullanılan kelimelerin yalnızca bilinen kelimelerden değil daha karmaşık kelimelerden de seçilerek öğrencilerin yazım becerilerinin geniş bir yelpazede değerlendirilmesinin, yazım becerisinin hem bilgi tabanını hem de beceri boyutunu anlamak için kritik veriler sunduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda fonolojik farkındalığı geliştiren etkinliklerin yazım kurallarına uyumu artırma potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Yazım becerilerinin gelişimini desteklemek için yazma pratiği içeren günlük ödevler verilebilir veya bu bağlamda yeni öğretim yöntemleri ve materyalleri geliştirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin yazım hatalarını düzeltmesine yardımcı olacak yapıcı geri bildirimler sunmalıdır. Bu geri bildirimler öğrencilerin hatalarını fark etmesi ve düzeltmesini teşvik edici, yazım becerilerini destekleyici işlevi bakımından çok önemlidir. Carreker ve arkadaşlarının (2010) araştırma bulguları bize öğretmenlerin dil bilgisi yapısını anlamadıkları takdirde çocukların yazım hatalarını teşhis etme ve düzeltme konusunda etkili olamayabileceklerini göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yazım becerileri konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin yazım hatalarını tespit etme ve bu hataları düzeltme süreçlerinde kullanabilecekleri uygulanabilir eğitim materyalleri oluşturulmalıdır. Ek olarak öğretim programları yazım becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ele almalı ve yazım kurallarına yönelik ders içeriklerini artırmalıdır.

Sonuç olarak yazım becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi, bireyin genel dil yeterliliğini artırmak için gereklidir. Öğretmenler, öğrencilerin yazım becerisini geliştirmek için ilkökul eğitimi süresince çeşitli etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır. Bu bağlamda yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yazım hatalarını belirlemek ve düzeltmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Böylece yapılan geri bildirim ile öğrencilerin yazım becerisi geliştirilebilir. Öğrencilerin yazım becerisini geliştirmek amacıyla birtakım teknolojik araçlardan da yararlanılabilir. Bu süreçte kullanılacak eğitsel oyunlar ve materyaller öğrencilerin aktif olmasını sağlayacağı gibi onların motivasyonunu da artırabilir.

Yazım becerisine ilişkin yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilebilir. Türkçe özelinde yazım becerileri üzerine yapılan bilimsel araştırmaların sayısı artırılmalı ve Türkçe gibi farklı ortografik yapıya sahip dillerde daha fazla çalışma gerçekleştirilmelidir. Araştırmacılar, bireylerin yazım becerisini geliştirmek için yenilikçi yöntemler keşfedebilir ve bu yöntemlerin etkililiğini test edebilirler. Gelecekteki araştırmaların, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için çok yönlü stratejiler sunması beklenmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazar %40, ikinci yazar %40 ve üçüncü yazar ise %20 oranında çalışma sürecine katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Adi-Japha, F. ve Freeman, N. H. (2001). Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental Psychology*, 37(1), 10, 1-114. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.1.101>
- Ardanouy, E., Zesiger, P. ve Delage, H. (2023). Intensive and explicit derivational morphology training in school-aged children: An effective way to improve morphological awareness, spelling and reading?. *Reading and Writing*, 37(8), 2049-2073. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10454-y>
- Ardanouy, E., Zesiger, P. ve Delage, H. (2024). Derivational morphology training in French-speaking, 9- to 14- 14-year-old children and adolescents with developmental dyslexia: Does it improve morphological awareness, reading and spelling outcome measures?. *Journal of Learning Disabilities*, 58(1), 62-77. <https://doi.org/10.1177/00222194231223526>
- Asaad, H. Q. (2024). The role of morphological awareness in L2 postgraduates' academic writing: Is vocabulary knowledge a mediating variable?. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327787>
- Åsberg Johnels, J., Waldmann, C. ve Levlin, M. (2024). Tracing the longitudinal role of orthographic knowledge in spelling development from primary to upper-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12443>
- Aslan, P. (2024). The role of morphological awareness and background knowledge in Turkish EFL learners' writing ability. *PASAA*, 68(1), 272-302. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.68.1.8>
- Babayiğit, S. (2022). Does a truly symmetrically transparent orthography exist? Spelling is more difficult than reading even in an orthography considered highly transparent for both reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(10), 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10259-5>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Bahr, R. H., Silliman, E. R. ve Berninger, V. W. (2020). Derivational morphology bridges phonology and orthography: Insights into the development of word-specific spellings by superior, average, and poor spellers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 640–654. https://doi.org/10.1044/2020_lshss-19-0009051
- Bar-Kochva, I. ve Nevo, E. (2019). Contribution of morphological awareness to reading comprehension in different orthographies: A comparison between Hebrew and Dutch. *Reading and Writing*, 32(6), 1495-1517. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9925-5>
- Bar-On, A. ve Kuperman, V. (2019). Spelling errors respect morphology: a corpus study of Hebrew orthography. *Reading and Writing*, 32(4), 1107-1128. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9902-1>

- Barry, C. ve Seymour, P. H. (1988). Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword pelling. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40(1), 5-40. <https://doi.org/10.1080/14640748808402280>
- Berg, K. ve Aronoff, M. (2021). Is the English writing system phonographic or lexical/morphological? A new look at the spelling of stems. *Morphology*, 31(3), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11525-021-09379-5>
- Berninger, V. W., Winn, W. D., Stock, P., Abbott, R. D., Eschen, K., Lin, S.-J., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Murphy, H., Lovitt, D., Trivedi, P., Jones, J., Amtmann, D. ve Nagy, W. (2008). Tier 3 specialized writing instruction for students with dyslexia. *Reading and Writing*, 29, 95-129. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9066-x>
- Bruck, M. ve Treiman, S. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 156-178. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90037-9](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90037-9)
- Burt, J. S. ve Fury, M. B. (2000). Spelling in adults: The role of reading skills and experience. *Reading and Writing*, 13(1-2), 1-30. <https://doi.org/10.1023/A:1008071802996>
- Carreker, S., Joshi, R. M. ve Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 148-158. <https://doi.org/10.1177/073194871003300304>
- Casalis, S., Colé, P. ve Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114-148. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- Cordewener, K. A. (2017). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1315711>
- Crosson, A. C. ve McKeown, M. G. (2016). Middle school learners' use of Latin roots to infer the meaning of unfamiliar words. *Cognition and Instruction*, 34(2), 148-171. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1145121>
- DeFord, D. (1980). Young children and their writing. *Theory Into Practice*, 19(3), 157-162. <https://doi.org/10.1080/00405848009542893>
- Desimoni, M., Scalisi, T. G. ve Orsolini, M. (2012). The predictive roles of early literacy skills and writing systems in Italian children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 400-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01487.x>
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*, 7, 121-195.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In L. Rieben ve M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237-269). United States: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stravropoulou, K., Hoxhalları, L., Daal, V. H., Polyzone, N., Tsipa, M. T. ve Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 438-468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.5>
- Ellis, N. ve Hooper, A. M. (2001). Why learning to read is easier in Welsh than in English: Orthographic transparency effects evinced with frequency-matched tests. *Applied Psycholinguistics*, 22(4), 571-599. <https://doi.org/10.1017/S0142716401004052>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 67-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Frost, R. (2012). Towards a universal model of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), 263-279. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11001841>
- Galuschka, K., Görge, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. ve Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Gedik, O. ve Delican, B. (2024). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde temel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 104-118. <https://doi.org/10.48174/buaad.1475725>
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-280. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *Reading Teacher*, 36(2), 192-200.
- Giazitidou, S., Mouzaki, A. ve Padeliadu, S. (2024). How orthographic knowledge is related to efficient word reading? Testing competing hypotheses. *Reading and Writing*, 37(3), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10525-8>
- Good, J. E., Lance, D. M. ve Rainey, J. (2015). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740114548917>
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Yazım (imlâ): İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 42(2), 145-166. <https://www.ahibilge.com/wp-content/uploads/2024/01/145-166.pdf>
- Grabe, W. ve Stoller, F. (2019). *Teaching and researching reading*. England: Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Graham, S. ve Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Grigorakis, I. ve Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing*, 34(4), 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>
- Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *İlköğretim Online*, 8(1), 200-211.
- Häikiö, T., Hyönä, J. ve Bertram, R. (2015). The role of syllables in word recognition among beginning Finnish readers: Evidence from eye movements during reading. *Journal of Cognitive Psychology*, 27(5), 562-577. <https://doi.org/10.1080/20445911.2014.982126>
- Henbest, V. S. ve Apel, K. (2018). Orthographic fast-mapping across time in 5- and 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2015-2027. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0379
- Hu, M. ve Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huschka, S. S., Georgiou, G. K., Brandenburg, J., Ehm, J. H. ve Hasselhorn, M. (2021). Examining the contribution of RAN components to reading fluency, reading comprehension, and spelling in German. *Reading and Writing*, 34(9), 2317-2336. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10145-6>
- İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140. <https://doi.org/10.24315/tred.1012196>
- Janzen, J. ve Stoller, F. L. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 12(1), 251-269.

- Justice, L. M., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2006). 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*(3), 224-235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024))
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M. ve Leppänen, P. H. (2019). Literacy skills and online research and comprehension: Struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing, 32*, 2201-2222. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9>
- Kemp, N. ve Treiman, R. (2022). Learning to spell words. In M. J. Snowling, C. Hulme ve K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 165-185). Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch8>
- Kemp, N. ve Treiman, R. (2023). Early spelling development. In S. Cabell, S. Neuman, N. P. Terry, S. Cabell, S. Neuman ve N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 107-117). United States: The Guilford Press.
- Kim, Y. S., Petscher, Y. ve Foorman, B. (2023). Do spelling and vocabulary improve classification accuracy of children's reading difficulties over and above word reading? *Reading Research Quarterly, 58*(2), 240-253. <https://doi.org/10.1002/rrq.496>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In R. Alves, T. Limpo ve M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11-34). Springer Press.
- Korkmaz, Y. Y., Babür, N. ve Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(2), 757-774.
- Kreiner, D. S. ve Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language, 29*(1), 103-118.
- Kwiatkowska, A., Lech, M., Ody, P. ve Czyżewski, A. (2019). Post-comatose patients with minimal consciousness tend to preserve reading comprehension skills but neglect syntax and spelling. *Scientific Reports, 27*(9), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56443-6>
- Lavine, L. O. (1977). Differentiation of letterlike forms in prereading children. *Developmental Psychology, 13*(2), 89-94. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.89>
- Leikin, M. ve Hagit, E. (2006). Morphological processing in adult dyslexia. *Journal of Psycholinguist Research, 35*, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9025-8>
- Levin, I. ve Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology, 39*(5), 891-905. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.891>
- Liu, C., Chung, K. K. ve Tang, P. M. (2022). Contributions of orthographic awareness, letter knowledge, and patterning skills to Chinese literacy skills and arithmetic competence. *Educational Psychology, 42*(5), 530-548. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2060497>
- MacArthur, C. A., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (2008). *Handbook of writing research*. United States: Guilford Press.
- Mackenzie, N. ve Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood, 38*(4), 22-29. <https://doi.org/10.1177/183693911303800404>
- Martin, D. H. ve Barry, C. (2012). Writing nonsense: The interaction between lexical and sublexical knowledge in the priming of nonword spelling. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(4), 691-698.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. ve Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>

- Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45-58. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-2-1-45>
- Memiş, M. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 8(3), 1355-1368. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/823512>
- Mendes, B. B. ve Kirby, J. R. (2024). The effects of a morphological awareness intervention on reading and spelling ability of children with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 47(4), 222-233. <https://doi.org/10.1177/07319487241259775>
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading and why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 29(4), 12-22. <https://www.aft.org/sites/default/files/Moats.pdf>
- Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E. ve Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing: Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10888430802631684>
- Moon, Y. ve Kim, Y. S. G. (2024). Do the relations of vocabulary and attentional control with word reading and spelling change as a function of development and spelling scoring method?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, 106019. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106019>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. ve Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Otake, S., Treiman, R. ve Yin, L. (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two- to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.03.004>
- Otake, S., Treiman, R. ve Yin, L. (2018). Preschoolers' knowledge about language-specific properties of writing. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(4), 667-672. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12240>
- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Padeliadu, S. ve Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932>
- Paige, D. D., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Magpuri-Lavell, T. ve Nichols, W. D. (2018). A path analytic model linking foundational skills to Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 110-120. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1445609>
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 199-217.
- Papadopoulou, T. C., Spanoudis, G. C. ve Chatzoudi, D. (2020). A longitudinal investigation of the double dissociation between reading and spelling deficits: The role of linguistic and executive function skills. *Reading and Writing*, 33(4), 1075-1104. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10029-1>
- Pascual-Gómez, I. ve Carril-Martínez, I. (2017). Elación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. A. ve Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Ellbro ve P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. ve Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Pritchard, V. E., Malone, S. A. ve Hulme, C. (2020). Early handwriting ability predicts the growth of children's spelling, but not reading, skills. *Scientific Studies of Reading*, 25(4), 304-318. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1778705>

- Rahmanian, S. ve Kuperman, V. (2019). Spelling errors impede recognition of correctly spelled word forms. *Scientific Studies of Reading*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1359274>
- Rapp, B. ve Lipka, K. (2011). The literate brain: The relationship between spelling and reading. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(5), 1180–1197. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21507>
- Ravid, D. (2012). *Conclusion: The psycholinguistics of hebrew spelling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0588-8_13
- Retelsdorf, J. ve Köller, O. (2014). Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.007>
- Risberg, A., Widlund, A., Hellstrand, H., Vataja, P. ve Salmi, P. (2023). Profiles of reading fluency and spelling skills: Stability and change across the early school years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1231-1246. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228822>
- Robinson, M. ve Sorace, A. (2018). The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 255-272. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0377-x>
- Rothe, J., Darcourt, A., Moll, K., Schulte-Körne, G. ve Schmalz, X. (2024). Mediation in the relation of orthographic processing on the lexical and sublexical level with reading and spelling skills. A large cross-sectional study in elementary school children in Germany. *Scientific Studies of Reading*, 28(5), 510-528. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2352402>
- Rowe, D. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66-95. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.1.5>
- Russak, S. (2019). Reading and spelling processes in EFL amongst Hebrew and Arabic speakers of differing ability levels: similarities and differences. *Writing Systems Research*, 11(2), 110-1123. <https://doi.org/10.1080/17586801.2020.1751773>
- Sandra, S. (2019). Orthography and cognition. In J. O. Östman ve J. Verschueren (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 149-180). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Scharer, P. ve Zutell, J. (2013). The development of spelling. In *The SAGE handbook of early childhood literacy* (pp. 448-482). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247518>
- Schmalz, X., Treccani, B. ve Mulatti, C. (2019). Developmental dyslexia, reading acquisition, and statistical learning: A sceptic's guide. *Brain Sciences*, 11(9), 1143. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091143>
- Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_6
- Seidenberg, M. S. (2011). Reading in different writing systems: One architecture, multiple solutions. In P. McCardle, J. Ren ve O. Tzeng (Eds.), *Dyslexia across languages: Orthography and the gene-brain-behavior link* (pp. 146–168). United States: Paul H. Brookes Publishing.
- Seifart, F. (2006). Orthography development. In N. H. J. Gippert ve U. Mosel (Ed.), *Essentials of language documentation* (pp. 275-300). Germany: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197730.275>
- Shahar-Yames, D. ve Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00359.x>
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). United States: The Guilford Press.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Sönmez, E. (2015). *An investigation of spelling skills in Turkish: The role of phonological encoding and rapid naming in the literacy skills of third and fourth graders* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Strehlow, U., Haffner, J., Busch, G., Pfüller, U., Rellum, T. ve Zerahn-Hartung, C. (1999). An Schwächen üben oder durch Stärken ausgleichen? Vergleich zweier Strategien in der Förderung von

- Kindern mit einer umschriebenen Lese-Rechtschreib-Schwäche. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 27(2), 103-113. <https://doi.org/10.1024//1422-4917.27.2.103>
- Taha, H. ve Saiegh-Haddad, E. (2016). The role of phonological versus morphological skills in the development of Arabic spelling: An intervention study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 507-535. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9362-6>
- Templeton, S. (1992). New trends in an historical perspective: Old story, new resolution. S. Templeton ve D. R. Bear (Ed.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy* içinde (s. 115-135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky-Landsmann, L. ve Jisa, H. (2017). The multifaceted development of writing. In *Writing development in struggling learners* (pp. 53-72). Boston: Brill Press.
- Tolchinsky-Landsmann, L. ve Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7(3), 287-300. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90017-L](https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90017-L)
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. J. Sawyer ve B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives* (pp. 159-189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_6
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30(4), 567-580.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265-276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12292>
- Treiman, R. (2020). Learning to write words. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 521-526. <https://doi.org/10.1177/0963721420951585>
- Treiman, R. ve Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00004>
- Treiman, R. ve Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben ve M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 61-80). United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. ve Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 786-801. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.013>
- Treiman, R., Hulslander, J., Willcutt, E., Pennington, B. F. ve Olson, R. K. (2024). On the relationship between word reading ability and spelling ability. *Reading and Writing*, 37(7), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10566-z>
- Tynjala, P. E., Mason, L. E. ve Lonka, K. E. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice: Studies in writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Uzunoğlu, D., Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506. <https://doi.org/10.16916/aded.1069652>
- Vaisman, E. ve Kahn-Horwitz, J. (2020). English foreign language teachers' linguistic knowledge, beliefs, and reported practices regarding reading and spelling instruction. *Dyslexia*, 26(3), 305-322. <https://doi.org/10.1002/dys.1608>
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R. ve Michael, A. S. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Harvard: Harvard University Press.
- Walter, C. (2007). First-to-second-language reading comprehension: Not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 14-37.
- Witzel, B., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., del Toro, I. C., Schulte-Körne, G. ve Moll, K. (2024). Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 89(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101842>

- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22(2), 244-257. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.006>
- Yassin, D., Share, D. L. ve Shalhoub-Awwad, Y. (2020). Learning to spell in Arabic: The impact of script-specific visual-orthographic feature. *Frontiers in Psychology*, 11, 2059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02059>
- Zarić, J., Hasselhorn, M. ve Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>
- Zhao, Y., Wu, X. ve Li, L. (2023). How does spelling contribute to reading comprehension in Chinese beginning readers? Testing the mediating role of word reading fluency. *Journal of Research in Reading*, 46(4), 393-410. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12434>

Extended Abstract

Languages have their unique writing systems, which encompass a multitude of rules. One of the rules that constitute writing systems pertains to the accurate arrangement of letters in words of a given language. The process of correctly representing the sounds that form words using appropriate letters in the correct sequence is referred to as spelling. At the core of spelling lies the transformation of phonemes into graphemes. Indeed, spelling can be described as a multifaceted production process, integrating phonological, morphological, and orthographic knowledge. Such knowledge enables children to comprehend the writing system, understand that letters represent sounds, recognize that word structures contain meaningful units, and learn how words are formed in accordance with writing conventions. In this context, phonological awareness refers to the ability to perceive and manipulate the sounds of spoken language. Students can accurately spell words by grasping the letter-sound correspondences of a language. Orthographic knowledge, on the other hand, includes elements such as the use of letters, punctuation, and capitalization in a specific language. This knowledge plays a critical role in both reading and writing processes. Morphological awareness, lastly, is the ability to distinguish the meaningful components of words. Children with a strong understanding of morphology can decompose words into roots and affixes appropriately. The relationship between roots and affixes in a language significantly influences its orthography. When children grasp the morphological structure of words, spelling errors are reduced. In conclusion, these three linguistic components significantly impact spelling.

From another perspective, spelling skill also supports word recognition skill. Although a strong relationship between these two skills has been demonstrated, they are not symmetrical. Spelling is considered a more complex skill compared to word recognition. Awareness of this complex skill begins to develop at a very young age. From early childhood, children start to differentiate between pictures and written text. Subsequently, they come to understand that letters are independent units of writing and that these letters can combine to form words. Later, students acquire the ability to match phonemes with graphemes. Early writing awareness in children influences their subsequent writing skills since children use these phoneme-grapheme correspondences when spelling words. Graphemes are letters or groups of letters used to represent a language in written form, while phonemes are the smallest meaningful units of sound in a language. In Turkish, every sound is represented by a letter, making Turkish a transparent language. Consequently, children can learn the elements of Turkish more quickly compared to opaque orthographies, thereby acquiring reading and writing skills at a faster pace.

Spelling skill also enhances reading skill, with the development of one positively influencing the other. Both processes involve processing written expressions and meanings. Spelling has been examined through various theories, including the stage theory of development, the dual-route theory, the cognitive process theory, and the social constructivist theory. These theories consider spelling in the context of linguistic, cognitive, and sociocultural factors. Thus, spelling development is described as a complex structure arising from the interaction of factors such as children's cognitive abilities, language experiences, and motivations. By its nature, spelling is a complex productive skill. However,

the underlying knowledge types that contribute to the development of spelling skills have been overshadowed by a focus on reading. This situation has limited both writing development and the practices aimed at supporting emerging writing skills.

This study examines spelling skill and the components influencing its development in light of various approaches and findings. The research emphasizes the importance of phonological, orthographic, and morphological awareness in the development of spelling skill. It also highlights the relationships between writing and reading, comprehension, word recognition, letter-sound, and morpheme correspondences. Additionally, the study demonstrates that early writing awareness constitutes the first critical step in this context. Therefore, educational curricula could incorporate more activities aimed at increasing orthographic awareness.

Identifying weaknesses in students' writing skill at an early age and addressing them through individualized education plans is recommended. Educational processes should include activities to enhance orthographic knowledge—the set of rules and conventions of a writing system. Orthographic knowledge not only teaches correct spelling but also helps individuals better understand the rules and structures of their language. Activities such as filling in missing letters or identifying misspelled words could be employed to improve spelling skills. Implementing such practices throughout primary education is strongly advised.

Finally, the number of scientific studies on spelling skills in the context of the Turkish language should be increased, and more research should be conducted on languages like Turkish, which have distinct orthographic structures. Future studies are expected to offer multifaceted strategies to better understand and enhance these skills.