

İLKÖĞRETİMDE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAZMA SÜRECİ MODELİNDEN YARARLANMA *

BENEFITTING FROM WRITING PROCESS METHOD TO IMPROVE WRITTEN EXPRESSION SKILLS IN PRIMARY EDUCATION

Serap CAVKAYTAR**

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkısı olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konan yazma süreci modeline ilişkin bilgi vermektir. Bu amaç doğrultusunda yurt içinde ve yurt dışında yazma süreci modelini ele alan çeşitli kaynaklar taranmıştır. Ulaşılan kaynakların incelenmesi sonucunda, yazma süreci modelinde yer alan aşamalar ilköğretimle ilişki olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın, 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma süreci modelinin uygulanmasında öğretmenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Yazma, Yazılı Anlatım, Yazma Süreci, İlköğretim

Abstract

The purpose of this study was to provide information to facilitate the use of writing process skills in primary education, which was determined by scientific studies. To achieve this aim, various domestic and foreign resources, which are related to the writing process method, were reviewed. At the end of examining the accessible resources, teaching the steps in writing process was attempted to explain associated with primary education. It is hoped that this study will support the teachers who put 2004 Primary Turkish Education Programme into practice.

Keywords: Writing, Written expression (composition), Writing Process Method, Primary Education.

Giriş

Yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada da yazma kavramı yazılı anlatım olarak düşünülmüştür. Yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir (Sever, 2004).

Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir. (Evans, 2001, s.1). Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmiş, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada öğretmenler öğrencilere en yoğun öğretimden başlayarak giderek azalan bir destek sağlamalıdır (Bryson, 2003, s.1) Bu desteğin arkasındaki dayanak öğrencinin yardımıyla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilir hale gelmesine kadarki süreçte sağlanan ve giderek azaltılan bir destektir. Bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir. Yazılı anlatım becerilerinin hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranış olduğu pek çok kuramın savunduğu bir gerçektir (Pritchard ve Honeycutt, 2007, s.29).

Yazılı anlatım becerileri ile ilgili ilk adımlar, birinci sınıfta ilk okuma-yazma çalışmalarlarıyla başlar. Yazı yazmanın öğrenilmesi, doğru cümle kurmayı öğrenme ve bunu yazı ile gösterebilme, bu sınıfın en önemli çalışmalarıdır. Birinci ve ikinci sınıfta yazılı anlatım etkinlikleri, öğretmenin rehberliğinde tüm sınıfın ortak çalışması olarak yürütülür. Üçüncü sınıftan itibaren, başlarda ortak yazma

* Bu çalışma, Prof. Dr. Şefik Yaşar danışmanlığında Serap Cavkaytar tarafından hazırlanan "Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu. Elmek: scavkayt@anadolu.edu.tr

çalışmaları yapılır. Bu çalışmalarda öğrencilerden yazısına ayrı bir bilgi ve görüş eklemeleri beklenir. Bu eklemeler, bireysel yazmalara geçiş için birer adımdır. Bunu, 5-6 cümlelik anlatım çalışmalarının yaptırılması izler. Bu cümlelerde, yazım kuralları ve noktalamaya dikkat edilir. 4. ve 5. sınıfta ortak yazmadan bireysel yazma çalışmalarına geçilir. Bu sınıflarda, her türlü fırsatlar değerlendirilerek sık sık yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmalar sonucunda 5. sınıfta öğrencinin, okunan ya da dinlenen 200-300 sözcükten oluşan bir yazıyı özetleyebilmesi, yaşanan ve izlenenleri kısaca 3-4 paragrafla anlatacak kadar bir yazılı anlatım becerisi kazanmış olması beklenir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde anahtar kavramlardan biri, yazılı anlatım öğretiminin aşamalı bir süreçte ele alınmasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Yazma becerisini geliştirmek için programda yazma süreci üzerinde durulmaktadır. (MEB, 2005, s.22).

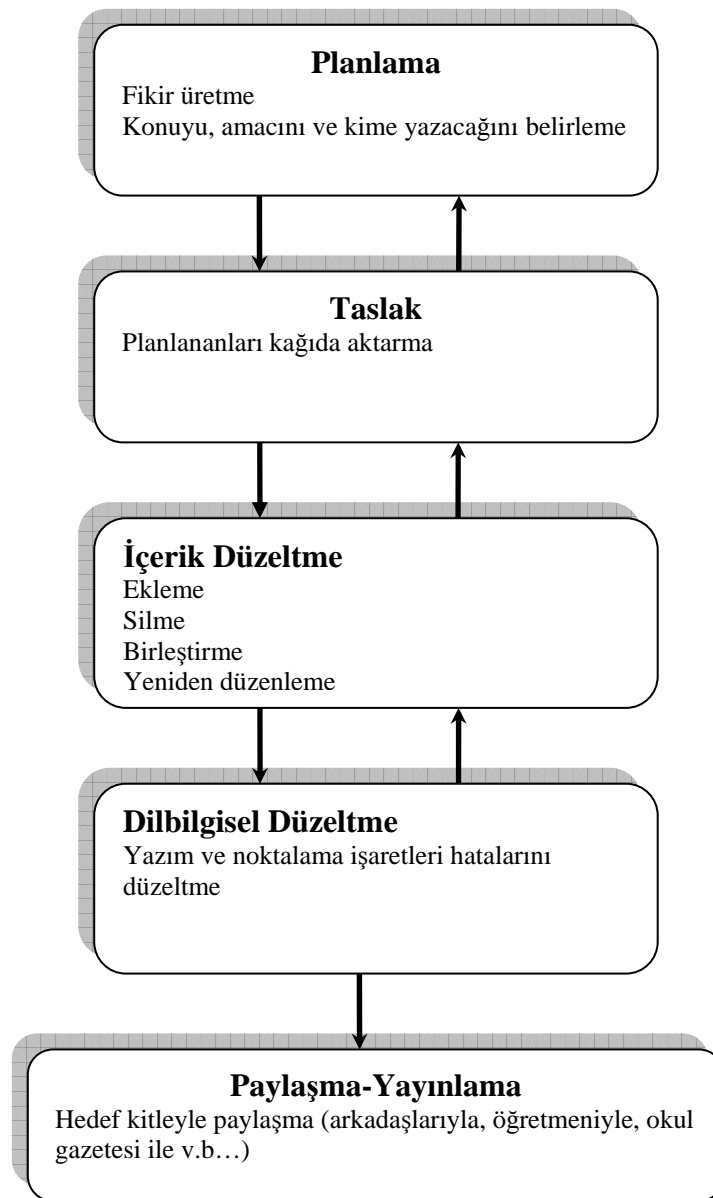
Yazılı anlatım becerilerinin temelleri, ilköğretim döneminde yoğun olarak ana dili öğretiminin gerçekleştiği Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinlikleri yoluyla atılmaktadır. Çağınlar ve İflazoğlu (2002) tarafından yapılan, ilköğretim birinci basamakta yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde yapılan çalışmaların ne olduğu ve ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik araştırmada, yazılı anlatım çalışmalarında planlı bir gelişimin izlenmediği, etkin bir uygulama tekniğinin bulunmadığı, yazılı anlatım çalışmalarının düzenli yapılmadığı görülmüştür. Temur (2001) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucuna göre de, öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda yazılı anlatım becerisiyle akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki bulunmasına karşın okullarda yapılan yazılı anlatım çalışmalarının amacına ulaşmada sorunlar olduğunu belirtilebilir.

Okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmenin önemini daha da arttırmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe öğretiminde yenilikler ve değişiklikler yapmaya ya da çağdaş yaklaşımlara ve bu yaklaşımların benimsediği öğretim yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle aşağıda gelişmiş ülkelerde, dil öğretiminde etkin olarak yararlanılan yazma süreci modeli açıklanmaktadır.

Yazma Süreci Modeli

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde en çok benimsenen öğretim modellerinden biri yazma süreci modelidir (Bryson, 2001, s. 5; Zampardo, 2008; s.32). Yazma süreci modeli bazı kaynaklarda süreç yaklaşımı, bazı kaynaklarda yazma süreci yaklaşımı olarak geçmektedir. Bu çalışmada yazma süreci modeli olarak kullanılmıştır.

Yazma süreci modeli gerek yazınsal türde, gerekse bilgi verici metin türlerini yazmada etkililiği pek çok araştırma ile incelenmiş bir öğretim modelidir (Marchisan ve Alber, 2001, s.155). Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürünü çıkarana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği bir yol haritasıdır (Tomkins, 2004, s.9). Bu harita, öğrencilere nasıl yazılacağını öğretmek için yararlanılan bir dayanaktır (Reimer, 2001, s.11). Yazma sürecini yaşarken öğrenciler, farklı stratejiler yoluyla problem çözme becerilerini de geliştirirler. Öğretmenlerin yazma sürecini bilmeleri eğitim ortamlarında öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde ve uygun stratejileri öğretmelerinde yardımcı olacaktır (Kapka ve Oberman, 2001). Aşağıda yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamaların içeriği özetlenmektedir.



Yazma süreci boyunca bir aşamanın atlanması geri dönüş olmadığı anlamına gelmez. Yazma sürecinin beş aşaması vardır. Bunlar, yazmayı planlama, taslak, içeriği gözden geçirme, dilbilgisel yönden gözden geçirme ve paylaşmadır (Tomkins, 2004, s.9). Bu süreçlerden 4. ve 5. aşama bazı kaynaklarda düzeltme olarak (Lehr, 1995) tek bir aşama olarak ele alınmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001, s. 154). Aşağıda yazma sürecinde yer alan 5 aşama ayrı ayrı ele alınmıştır.

Yazmayı Planlama: Yazmayı planlama, yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma konularını belirlerler. Konularını belirlemede zorlanan öğrencilere, öğretmen, grafiksel düzenlemeler, serbest yazma, çağrışımlı yazma gibi çeşitli stratejilerin (Kapka ve Oberman, 2001, s.39) yanı sıra sözcük ağı oluşturmadan (Anılan, 2005), anlam ağlarından, 5N1K (Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Niçin, Kim) tekniğinden de yararlanabilir (Reimer, 2001). Araştırmalar yazmaya hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerinin gelişimde etkili olduğunu göstermektedir (Tekşan, 2001).

Sözcük ağı oluşturma, bir ana konu ile başlar ve buna ilgili konular ya da ayrıntılar eklenerek geliştirilir. Sözcük ağı oluşturma'nın iki biçimi vardır; biri ilgili konuyla bağlantı kurmak bir diğeri, beyin

fırtınası olarak da bilinen, aklına geleni yazarak oluşturulan uzun bir liste yaratmaktır. Öğrenci, bu yolla, listelediği konulardan birini yazma konusu olarak seçebilir (Goodman, 1999).

Serbest yazma, bir başka yoldur. Bunun için öğrenciler, silmeden, düzeltmeden, kalemi kaldırmadan akıllarına geleni yazarlar. Bu teknik, öğrencilerin biçim endişesine düşmeden düşündüklerini aktarmaları için iyi bir fırsattır. Daha sonra öğrenciler yazdıklarına dönerek düzeltmeler yaparlar (Goodman, 1999).

Bir başka çok bilinen bir teknik de, 5N1K tekniğidir. Bu teknik, “Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl?, Niçin?, Kim?” sorularını yanıtlamaktır. Bu teknik, öğrencilerin öykülerindeki boşlukları doldurmaları için yol göstericidir.

Yazmayı planlama aşamasında öğrencilere; metni niçin, kime yazacağını, metnin yapısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım öğretiminin en önemli noktalarından biridir (Marchisan ve Alber, 2001, s. 154). Planlama ya da yazıya hazırlık aşamasında öğrenciler konu belirlemede zorlanıyorsa başlangıçta öğretmen desteğinin sağlanması önemlidir (Kapka ve Oberman, 2001, s.42). Öğrenciler konu seçiminde zorlanıyorsa öncelikle kendi yaşantılarından ya da deneyimlerinden yazma konuları seçmelerine olanak sağlanabilir. Böylece öğrenci konu bulmakta zorlanmaz ve çok geniş bir konu listesi içinden yazma konusunu seçebilir ve zamanla konu seçiminde yetkinleşebilirler (Graves, 1983 s. 21).

Taslak: Taslak aşaması, öğrencinin düşündüklerini gelişi güzel kağıda aktardığı aşamadır. Taslak aşamasında, öğrencilerin planlama aşamasında yaptıkları düzenlemeyi kağıda geçirmesi beklenir. Bu aşamada öğrenci, öncelikle yazılan metnin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeden çok içeriği oluşturmaya çalışır (Marchisan ve Alber, 2001, s. 154). Yazdığı metnin üzerine “taslak metin” diye yazabilir. Bu etiketleme arkadaşları için, öğretmeni için, ailesi için bir işaret; çünkü bu şekilde öğrenci yazdıkları üzerinde henüz çalıştığını belirtmektedir. Öğrenci bu aşamada birçok taslak oluşturabilir.

Bu süreçte öğretmenler kendilerini iyi yazarlar olarak göstermek zorunda değildir. Öğrenciler öğretmenlerinin de konu seçiminde, yazmaya başlamada, kullanacağı sözcükleri bulmaya çalışmada uğraştığını gördüklerinde yazmaya karşı daha cesaretli olacaklardır. Öğretmenini model olma süreci olarak da adlandırılabilir bu süreçte öğretmen, öğrencilere bu sorunların nasıl üstesinden gelmeye çalıştığını öğretmelidir. Öğretmen öğrencilerinden de yardım almayı öğretimin bir parçası olarak görmelidir (Reimer, 2001).

Yazma sürecine öğretmenin model olması çok önemlidir. Bu amaçla öğretmen yazma sürecinin taslak aşamasında öğrencilere model olmak için yazmaya başlatmadan önce, öğrencilerine yazmayla ilgili görüşlerini anlatabilir. Örneğin yazmaya hazırlık aşamasında belirlediği konuyu nasıl kağıda aktaracağını sesli olarak öğrencilere aktarabilir. Bunun için bir canlandırma yapabiliriz. Örneğin öğretmen “*Geçen akşam Atatürk’le ilgili bir yazı okuyordum. Aklına onun nasıl bir çocuk olduğu geldi ve bununla ilgili kendim bir öykü oluşturmayı düşündüm. Bunun için önce, sizin de bildiğiniz 5N1K ile öykü haritası oluşturdum. Bu öykü haritasında öykümde yer alacak öğeleri düzenlemeye çalıştım. Şimdi de bu planlamadan yararlanarak bir öykü yazacağım. Ama bu taslak olacak. Bu öyküyü tekrar okuyup düzelteceğim...*” diyerek öykü yazarken neler yaptığına ilişkin kendi düşünme sürecini göstererek öğrencilere model olabilir.

Model olma yoluyla öğrenciler, sınıf içinde daha fazla yazma çalışması yapan öğretmenlere daha çok güvenirlir; çünkü öğretmenlerinin de yazmak için bir çaba harcadığını, yazmanın onlar için de kolay olmadığını görürler. Ayrıca öğrencilere yazmaya bir problem çözme gibi bakmayı ve birkaç deneme ile ustalaşamayacağını da bu süreçte öğrenme fırsatı verilmiş olur (Buhrke, 2002).

İçeriği Gözden Geçirme: Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlemesini içerir. Bu aşamada öğrenci, metni yeni fikirlerle genişletebilir ya da gereksiz gördüğü yerleri çıkarabilir. İçeriğin gözden geçirilmesi öğrenciler için zor bir aşamadır (Kapka ve Oberman, 2001, s.43). Bu aşamada yazma grubu oluşturulabilir. Yazma grubu, öğrencinin sınıf arkadaşlarından oluşan küçük bir gruptur. Öğrenci bu gruba yazdıklarını sesli olarak okur, diğer öğrenciler bu arada notlar alırlar ve okuma bittikten sonra üzerinde tartışılır. Dinleyenler önerilerini sunarlar. Yazan öğrenci bütün bunların sonucunda metni yeniden oluşturur.

Dilbilgisel Yönden Gözden Geçirme: Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşılırken, bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır. Öğrenci, yazdıklarını yayınlamadan önce, son kez gözden geçirir ve en okunabilir hale getirmek için uğraşır. Bu aşamada istenirse yazım hatalarını gösteren bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Böylece, öğrenci ileriki öğrenmelerinde de bu kontrol listesinden yararlanabilir. Öğrencilere 4.ve 5.aşamaların öğretiminde farklı değerlendirme araçlarından yararlanılabilir. Bu amaçla öğrencilerle birlikte değerlendirme aracı geliştirilebileceği gibi var olan değerlendirme araçları kullanılabilir (Marchisan ve Alber, 2001, s. 158).

Etkili yazılı anlatım aynı zamanda dilin mekanik yönü olarak görülen yazım kuralları ve noktalama imlerinin de doğru ve yerinde kullanılmasını gerektirir. Aşıcı ve Mataracı'nın (1999) ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde işlenen yazım ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını kullanmalarına ilişkin yetersizliklerinin olduğu belirtilmektedir. Türkçe dersinin bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya, ezberletmekten çok uygulamaya dayandığı ilkesi göz önüne alındığında; yazılı anlatım öğretiminin bir parçası olan dilbilgisi öğretiminin ayrı olarak değil; öğrencilere uygulama içinde öğretilmesinin gerekliliği de önem kazanmaktadır. Bütün bunlar da yazılı anlatım öğretiminde öğretmenlerin iyi yetişmelerini gerektirmektedir (Bryson, 2003, s.1).

Paylaşma: Yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci yazdığı metni, ilk aşamada belirlediği okuyucusu ile paylaşır. Gerçek okuyucusu, sınıf arkadaşları, ailesi, dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar, bir politikacı olabilir. Burada önemli olan, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hale getirmesidir. Yazılanların paylaşılması öğrenciler için yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesi için iyi bir yol olmanın yanı sıra öğrencileri yazmaya karşı güdülemekte de etkili olduğu belirtilmektedir (Lehr, 1995).

Yazma Sürecinin Öğretimi

Yazma süreci modelinde öğretmenin; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, anlamın gözden geçirilmesi ve değerlendirme gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi beklenir. Bu süreçler, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2004, s.29).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin farklı metin türlerine ve metin yapılarına ilişkin bilgi sahibi olmaları öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan önemli bir araçtır. Yazma etkinliği sırasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin yapısı üzerine oluşturulabilir. Etkileşimlerin metin yapısı üzerine kurulması, hem öğrencilerin metni anlama ve yorumlamalarına, hem metin hakkında sohbet edebilmelerine, hem de kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar.

Calkins (1994), Graves (1983) ve Tomkins (2002) yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin gelişimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu süreç çocuğun zengin okuma-yazma etkinliklerine doğrudan katılmasıyla geliştirilebilir (Geist 2002). Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini çocukların gereksinimlerine ve öğretimsel amaçlarına göre destekleyebilirler. Bazen deneyimli yazarların nasıl yazdıklarını model olarak anlatabilir ya da öğrencilere yazılı metinlerdeki hataları düzeltirken rehberlik yapabilirler (Kapka ve Oberman, 2001). Başka bir zaman öğretmen, yeni bir metni öğrencileri ile birlikte oluşturabilir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci -öğrenci etkileşimleriyle öğrencilerin yazma sürecini anlamalarına olanak sağlanmalıdır (Zampardo, 2008). Yazma sürecinin öğretimi temelde şu aşamaları içermektedir (Flower ve Hayes, 1980; Akt.Pressley, 2002; Cooper, 1997):

- Öğrencilere yazmaya başlamadan yazma süreci hakkında bilgi vermek.
- Yazılı anlatım sürecine model olmak ve öğrencilere bu süreçte olanları göstermek.
- Öğrencilerin yazma çalışmalarını yapılandırmalarına yardımcı olacak sınıf ortamı hazırlamak ve yazılı anlatım çalışmaları yapmalarını desteklemek.
- Yazdıkları taslakları içerik ve yazım kuralları yönünden gözden geçirip düzenlemelerini öğretmek.
- Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmalarına olanak sağlamak.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenin, yazılı anlatım öğretimi sırasında öğrencilere model olması çok önemlidir (Kapka ve Oberman, 2001, s.45; Marchisan ve Alber, 2001; Reimer, 2001). Öğretmen öğrencilere farklı şekillerde model olabilir. Bunlar arasında; belli bir konu ya da yazı türünde yazmaya yönlendirmeden önce, o konu ya da yazı türünü tanıtmak üzere öğrencilerle konuşmak, onlara örnekler okumak (Tompkins, 2004, s.29), örnek bir yazılı anlatım yazmak, kendi yazılı anlatımını gözden geçirip düzeltmek; öğrenciler kendi yazılı anlatımlarını okuduklarında onlara yazılarıyla ilgili sorular yönelterek diğer öğrencilere model olmak sayılabilir (Calkins, 1994). Öğretmenin çeşitli şekillerde yazılı anlatıma model olması, öğrencilerin kendi yazılı anlatımlarını oluşturmalarında onlara yol göstermektedir.

Öğretmen yazma süreci içinde yazma stratejileri ve metin yapısı bilgisini kullanmaya model olurken aynı zamanda yüksek sesle düşünür. Öğretmenin yazma stratejileri hakkında kendi düşünce ve stratejilerini örnek vererek yüksek sesle düşünmesi, normalde yazma süreci içinde gözle görülemeyen planlama, taslak hazırlama, düzeltme gibi bilişsel süreçleri gözle görünür hale getirmesi bakımından önem taşır (Tompkins, 2004, s.79).

Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin öğrendiklerini uygulaması, öğrenciye yazısının içerik ve düzenlemesiyle ilgili soru yöneltmesi, diğer öğrencilere de model olması bakımından önem taşır. Öğrenciler de yazının içerik ve düzenlemesiyle ilgili nasıl soru sorulacağını öğretmeni izleyerek öğrenir ve bu tür soruları birbirlerine yöneltirler. Öğrencilerin birbirlerine yazıları hakkında soru yöneltmeleri okuyan öğrenci (yazar) ile dinleyen öğrenci (hedef kitle) anlamın paylaşılması bir başka deyişle yazarın anlatmak istediği ile okuyucunun anladığının ne oranda uyduğunu görmesini sağlar. Böylece, öğrenciye yazmanın amacının iletişim kurmak olduğu, karşısındaki kişiye aktarmak istediklerini doğru ve net bir biçimde anlatabilmenin gözlemlenebilir fırsatı sağlanmış olur.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yukarıda özetlenen öğretim tekniklerinin her birinin önemli rolleri vardır. Fakat bunların her biri için geçerli temel etmen etkileşimli bir ortamda gerçekleştirilmesi gereğidir (Tompkins, 2004). Yazma süreci modelini savunanların inandığı temel varsayım; öğrencilerin etkin olduğu etkileşimli bir ortamda, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yazılı anlatım çalışmalarına, daha fazla zaman ayrılmasının gerekli olduğudur (Graves, 1983; Calkins, 1994; Tompkins, 2002; Troia ve Graham 2003).

Yazma öğretiminde öğrencilere yazma sürecini içselleştirebilmeleri için yeterli sürenin ayrılması gerekliliği alan yazında sıklıkla vurgulanan öğelerden biridir. Bridge, Compton-Hall ve Cantrell'e (1997) göre öğrencilerin yazma becerilerini sentezleme sorunları bulunmaktadır. Öğrenciler kendi kompozisyonlarını yaratmada gereksinimleri olan düşünme ve bilgiyi analiz etme, yanıtlar yaratma ve karar vermek için bilgiyi kullanmada yeterli tekrardan yoksundurlar. Bu nedenle okullarda yazmaya ayrılan sürenin artırılması gerekmektedir. Babacan (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin temel yazım kurallarını bilmedikleri belirtilmekte ve bu sonucun, öğrencilerin orta öğretimde belli temel bilgileri almadıklarını ve yeterince yazılı ve sözlü uygulama yapmadıklarını gösterdiğini ifade etmektedir. Oysaki öğrenciler, yazma becerilerinde yetkinleşebilmeleri için uygulamaya gereksinim duyarlar. Akıcı yazabilmeleri için öğrencilerin hem serbest yazma çalışmaları hem de yapılandırılmış yazma çalışmalarına gereksinimleri vardır (Buhrke ve diğerleri, 2002).

Sonuç

Sonuç olarak yukarıda ayrıntılı olarak ele alınan yazma süreci modelinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine rehber olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere yazma sürecini yaşamalarına olanak sağlayacak etkileşimli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayarak, gerektiğinde gerektiği kadar öğretimsel destekle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak yetkin yazan bireyler olmalarında etkin bir rol üstlenebilirler.

KAYNAKÇA

- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E. (1999) İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin İmla Ve Noktalama İle İlgili Bilgi Ve Beceri Düzeyi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri*, 6, 106-115.

- Babacan, M. (2003). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav cevap kağıtları ve dönem ödevi metinlerinde görülen ifade ve yazım yanlışları. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-36.
- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students*. Unpublished master thesis, Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565)
- Buhrke, L.; Henkels, L.; Klene, J., Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes*. ERIC. (ED: 471 788) veritabanından 25. 12. 2004 tarihinde alınmıştır.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*, 2. baskı. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cooper, J. D. (1997). *Literacy: helping children construct meaning*. (3. baskı). Boston: Houghton Mifflin.
- Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 12-22.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Geist, E. A., ve Boydston, R. C. (2002). The effect of using writing retelling as a teaching strategy on students performance on the Towl-2. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2), 108-118.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harris, K. R., Graham, S., ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Kapka, D., Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995) *Türkçe öğretimi- türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kowalewski, E., Murphy, J., ve Starns, M. (2002). *Improving students writing in the elementary classroom*. ED467516. ERIC veritabanından 10.11.2004 tarihinde edinilmiştir.
- Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. Bloomington IN: (ERIC ED379664)
- MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M. ve Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Pritchard, R. J., Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.). *Best practices in writing instruction*. (28-49). New York: Guilford Press.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Unpublished master thesis. Biola University, California. ED459471. ERIC veritabanından 23. 08. 2004 tarihinde edinilmiştir.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies*. (5. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Troia, G. A., Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Zampardo, K.M. (2008). *An examination of the impact of teacher modeling on young children's writing*. Unpublished doctoral thesis. Oakland Üniversitesi, Michigan. (UMI No: 3340069)