

## Yabancı Dil Eğitiminde Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Gözden Geçirilmesi ve Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi

DOI: 10.26466/opus.744508

\*

Erdem Akbaş \*

\*Dr. Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye  
E-Posta: [erdemakbas@erciyes.edu.tr](mailto:erdemakbas@erciyes.edu.tr) ORCID: [0000-0003-2204-3119](https://orcid.org/0000-0003-2204-3119)

### Öz

Dil öğrenim süreci bir bütün olarak algılandığında, etkili iletişim için, dil öğrenenlerin geliştirmesi beklenen ana becerilerden birisi de yazma becerisidir. Ancak, yabancı dil eğitiminde çoğu zaman göz ardı edilen yazma becerisi, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en zahmetli beceri olarak düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, yazma eğitiminde kullanılacak en temel yaklaşımları irdelemek ve bu becerinin diğer dil becerileriyle bütünleştirilmesini çeşitli örneklerle tartışmaktır. Bu şekilde bütün becerilerin bütünleştirildiği bir dil eğitimi, Burgess (1994)'ın da vurguladığı gibi, öğrencilerin bir başka dili öğrenirken hem alımlayıcı (receptive) hem de üretken (productive) becerilerini daha aktif kullanabilmesini sağlayacaktır. Genellikle öğrencilere hangi konuda yazacakları tanıtıldığında onların konu ile ilgili az bilgiye sahip olmaları bir şikâyet konusu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için Jiang ve Du (2006)'nın önerdiği gibi, öğretmenlerin yazma aktivitesini yoğunlaştırılmış okuma sınıfları ile birleştirmesi pratik bir çözüm olabilir. Diğer becerilerden yalıtılmış bir yöntemin aksine yazma eğitiminin diğer dil becerileri ile ilişkilendirilerek öğretilmesi, öğrencilerin sınıf içerisinde daha doğal bir iletişim kurmasını sağlayabilir. Dili işleme stratejilerinin yanında dil becerilerin bütünleşik bir şekilde sunulduğu sınıf aktiviteleri dil öğretiminin söylem açısından başarılı olmasının yolunu açabilir. Buradan hareketle, öğretim bağlamı, dersin hedefleri, öğrencilerinin istekleri ve seviyeleri gibi farklı bileşenleri değerlendirerek en doğru yazma yaklaşımına karar verilebilir. Çalışmada çeşitli yazma eğitimi yaklaşımları farklı öğretim bağlamlarına atıfta bulunarak değerlendirildikten sonra yazma becerisinin diğer becerilerle bütünleştirilmesi için bazı tartışmalar ve konu bazlı örneklemeler yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** yazma eğitimi yaklaşımları, bütünleşik dil öğretimi, ürün süreç ve tür odaklı yazma eğitimi, yazma becerisi

## Revisiting Approaches to Teaching Writing and Integration of the Writing Skill with others in Foreign Language Education

\*

### Abstract

*Considering the language learning process as a whole, for an effective communication, foreign language learners are supposed to master writing skill in the target language as well. Nevertheless, writing skill has been one of the most neglected skills in language education since it is likely to be accepted as hard by both language teachers and learners. The aim of the article is to zoom in on the major approaches to teaching writing in foreign language education, English in particular, and discuss the integration of the skill with teaching other language skills with examples. As is highlighted by Burgess (1994), such an integrated way of skills in language education is of great importance in terms of triggering learners to make use of both receptive and productive skills on the way of learning another language. Students seem to complain about the writing topic in which they have little or no knowledge but are asked to write on. In order to minimize it, a practical solution suggested by Jiang and Du (2006) can be followed to integrate writing classes with highly concentrated reading classes to support them. Unlike teaching writing in isolation, teaching writing skill integrated to other major skills appears to bring a case of spontaneous and natural communication into the language classroom. Activities with integrated skills could also pave the way for providing learners with the required discourse knowledge to be successful in using language. It is highly possible to decide on the most feasible writing approach by taking a range of issues (i.e., teaching context, objectives, interests and levels of learners) into account. After reviewing the approaches to teaching writing by referring back to various teaching contexts, the article touches upon ways of integrating teaching writing skills with different types of activities.*

**Keywords:** *approaches to teaching writing, integrated-skills teaching, product process and genre approaches, writing skills*

## Giriş

İngilizce'nin günümüzde yakalamış olduğu statünün yansımaları arasında birçok yabancı dil öğretim bağlamında (örn. İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretimi-TEFL, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi-TEFL, Yabancılar İngilizce öğretimi-TEFL) İngilizce öğretimi oldukça önemli bir role sahip olmuştur. Bununla ilişkili olarak, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak adına dil öğretiminde farklı yaklaşımlar ve metotlar kullanmaya başlamıştır. Anadilin edinilmesi süreci ile kıyaslandığında yabancı dil öğrenimi ve öğretimi açısından öğrencilerin hedef dilde sahip olması gereken dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmelerine odaklanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle, İngilizce'nin ortak dil (Lingua Franca) olması nedeniyle de İngilizce dilinin kullanıcılarının, farklı dillerin kullanıcılarına hitap etmeleri ve onlarla anlaşabilmeleri için yazma becerilerini daha etkili olarak kullanarak yazınsal bir iletişim kurmaları daha da önemli bir hale gelmiştir. Ancak, yabancı dil eğitiminde yazma becerisi hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en zahmetli beceri olarak görülmüştür (Hocaoğlu ve Ocak, 2019, s.65; Thaşi Jashari ve Dagarin Fojkar, s.81; Walker ve Sampson, 2013, s.1273)

İngilizce'yi yabancı dil öğrenenlerin, bireysel olarak yazılı ve sözlü söylemler oluştururken kullandıkları dilsel öğelerin benzer olduğu düşünülse de, yazılı söylemler aracılığıyla uzak noktaya temas (contact at a distance, Byrne, 1979) etmeye çalışmaktadırlar. Aynı zamanda, bazı yapıların ve aspektlerin bu farklı söylemlere uygulanması da farklılık göstermektedir. Örneğin, yazılı metinlerde, dil kullanıcılarının kayda değer ölçüde dilsel öğelere bağlı kalması, söylem topluluğu tarafından beklenen yapıda ve tavırda dili kullanması ve metni organize etmeye odaklanması gerekmektedir ve hatta öğretim bağlamında dil öğretmenlerinin birçok noktada yönlendirme yapması yoluyla bu öğrencilerin bu beceriyi kazanmasının yolu açılabilir. Ancak yabancı dil yazma eğitiminde en başta görülen problemlerden birisi, öğretmenlerin kendi bağlamlarına özgü hangi yaklaşım yoluyla bu beceriyi kazandırabileceği üzerinedir. Ayrıca dil öğretmenlerinin diğer becerilerin hangi yollarla yazma becerisini destekleyecek şekilde planlanması gerektiği noktasında da sıkıntı yaşayabileceği ileri sürülebilir.

Bu çalışmanın amacı, yazma eğitiminde kullanılacak en temel yaklaşımların irdelenmesi ve bu becerinin diğer dil becerilerine ne şekilde entegre

edilebileceğini örneklendirmektedir. Sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerle ve diğer dil becerileri ile de desteklenebilecek bir yazma eğitimi ortamında, öğrencilerin genellikle ihmal edilen bu beceriyi daha iletişimsel bir seviyede kullanabilmelerine fırsat sağlanabilir. Bu şekilde diğer becerilerle kaynaştırılacak bir yazma eğitimi, Burgess (1994)'ın da vurguladığı gibi, öğrencilerin hem alımlayıcı (receptive) hem de üretken (productive) becerilerini daha aktif kullanabilmesini sağlayacaktır.

Bu makalenin üç ana bölümü bulunmaktadır. İlk bölüm, yazma eğitiminde kullanılan en önemli üç yaklaşım olan *Ürün Odaklı* (Product), *Süreç Odaklı* (Process) ve *Tür Odaklı* (Genre) yazma yaklaşımlarının irdelenmesi ve sentezlenmesi üzerine tartışmalar sunarken ikinci bölümde makalenin odak noktası, bazı eğitsel materyallerin sunulması yoluyla yazma eğitiminin diğer becerilerle kaynaştırılması olacaktır. Sonraki bölümde, ilk bölümde sunulan yaklaşımların dışında farklı bir yaklaşımı öne çıkararak yazma eğitiminin ve dil öğretiminin en önemli noktalarını tartışacaktır.

## Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Dil öğrenim süreci bir bütün olarak algılandığında, etkili iletişim için, dil öğrenenlerin geliştirmesi beklenen ana becerilerden birisi de yazma becerisi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim yazma ile zihindeki duygular, düşünceler ve bilgiler okuyucuya iletilebilmektedir. Tabak ve Göçer'in (2013, s. 148) de bahsettiği gibi, yazma becerileri eğitimde önemli bir yer almaktadır. En iyi yazma eğitimi için çeşitli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Hem anadil hem de yabancı dil eğitiminde kullanılacak yazma eğitimi yaklaşımlarından olan Ürün Odaklı, Süreç Odaklı ve Tür Odaklı yazma eğitimi yaklaşımları özellikle İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde yardımcı olabilecek materyal ve bağlamlar ışığında alt bölümlerde tartışılmaktadır.

## Ürün Odaklı Yazma Eğitim Yaklaşımı

Bu yazma eğitimi yaklaşımının temelinde, dil kullanıcılarının sahip oldukları bilgileri herhangi bir sürece odaklanmadan aktardığı ve öğretmenin de sürece müdahalede bulunmadığı fakat daha çok son aşamada değerlendirme ile sonuçlanan bir metin oluşturma modeli yatmaktadır. Ürün odaklı yakla-

şım, yazma becerisini temel olarak dilsel bilgiye ve aktarımına dayandırmaktadır. Badger ve White (2000)'ın deyişle, doğru kelime kullanımından dil kurallarına ve bilginin aktarımına kadar sonuç odaklı bir yapıya sahiptir. Asıl amaç, öğrencilerin sunulan metinlerdeki kalıplaşmış dilsel yapıları kullanmasını sağlamaktır. Daha sonra öğrencilerin yapması gereken bu dilde yerleşmiş kalıpları, kelimeleri ve bağdaşıklık araçlarını kullanmaktır. Fakat önemli olan noktalarda biri, metnin üretimine geçilmeden önce, hedef kalıplara sahip bir metnin tanıtılması ve incelenmesi etkili kullanımların altının çizilmesi için gereklidir. Badger ve White (2000) bu yaklaşımın dört önemli adımda tamamlanacağını önermektedir. Bu aşamalar arasında, Tanıma, Kontrollü Yazma; GÜdümlü Yazma ve Serbest Yazma bulunmaktadır. Bu adımların takip edilmesiyle öğrencilerin özel dilsel kalıplara ve kelime kullanımına rahatça erişmeleri sağlanarak bu kullanımların rutin haline gelmesi hedeflenmektedir. İlk aşama olan Tanıma ile öğrencilerin bir metnin çeşitli niteliklerinin farkına varması sağlanmaktadır. Örneğin, İngilizce'nin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretildiği bir sınıfta, öğrencilerin bir üniversite başvuru mektubu yazması isteniyorsa, bu metnin dilsel öğelerine erişilebilmesi için bir model tanıtılmaktadır. Daha sonra öğrenciler cümle yapıları, kelime seçimi ve kullanımı gibi özel dilsel öğelere yönlendirilmektedir. Kontrollü ve GÜdümlü yazma aşamalarının uygulamaya konulmasının en önemli sebebi, öğrencilerin verilen model metin üzerinden pratik yapabilmelerini sağlamaktır. Son olarak, Serbest yazma aşamasına geçilmesiyle öğrencilerin hedef metni temel alarak benzer bir metin üretilmesi sağlanmaktadır (Badger ve White, 2000, s. 156). Ürün odaklı yazma yaklaşımının takip edilmesi yoluyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması sağlanabilirken aynı zamanda hedefe alınmış metne özgü belirli dil yapıları ve kelimeleri yetkin bir şekilde kullanmalarına zemin hazırlanabilmektedir.

Bu aşamalara ek olarak, Nunan (1991), ürün odaklı yazma yaklaşımının alt basamaklarında yer alabilecek yansılama (imitation), kopyalama ve dönüştürmenin öbek, cümle ve paragraf seviyesinde gerçekleşmesi için öğrencilerin bu seviyelerde yetkin olması gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle, ürün odaklı yazma yaklaşımını benimseyen yazma becerisi sınıflarının tümevarımı esas alarak cümle yapıları ve bağdaşıklık araçları üzerine odaklanması gerekmektedir. Ancak, günümüzün dil eğitimi görüşlerinin söylem seviyesinde ve tümdengelim yoluyla tanımlanması sebebiyle tümevarım mo-

delinin geleneksel bir yöntem olarak tanımlanmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak, bu yazma yaklaşımı her ne kadar mekanik bir bakış açısıyla hedef ürünü merkeze almasa da öğrencilerin sağlanan metinleri yansılama yoluyla yapıları, bağlamı ve metin organizasyonunu keşfetmesine olanak sunarak yazma eğitiminde kullanılmaktadır.

### **Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı**

Gao (2007)'ya göre, süreç odaklı yazma yaklaşımının ortaya çıkması ürün odaklı yazma yaklaşımının çeşitli eleştiriler alması ile yakından ilişkilidir. Yazma becerisinin giderek söylem odaklı yaklaşımlarla ilişkilendirilmesi ve tümevarım bakış açısına sahip öğrenci merkezli bir eğitimin süreç odaklı yazma yaklaşımının ortaya çıkmasını sağladığı söylenebilir. Bu yaklaşımın, öğrenenlerin pratiğe dönük ihtiyaçlarının artışının karşılanabilmesi için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Zeng (2005), süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma becerisini hem birçok farklı safhadan oluşan hem de öğrencilerin bilişsel olarak meşgul eden bir özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Tribble (1996) süreç odaklı yaklaşımın yazarların yaratıcılıklarına odaklanan bir model olarak tanımlamaktadır. Benzer bir şekilde, Johnston (1996) da bu yaklaşımın, ürün odaklı yaklaşımın aksine örnek metnin yansılama yoluyla değil, hedef metnin çeşitli bilişsel süreçleri ön plana çıkararak oluşturulması ile yazarların yaratıcılıklarını kullanabileceklerinin altını çizmektedir. Ancak bu yaklaşım nihai ürün olan hedef metni tamamen göz ardı etmemektedir çünkü sonuç ürün yazma sınıflarının vazgeçilemez hedeflerinden birisi olarak kabul edilmektedir.

Adından da anlaşılacağı gibi süreç odaklı yazma çeşitli süreçlerden oluşmaktadır. Bu süreçler arasında *ön yazma etkinlikleri* (pre-writing activities), *taslak oluşturma* (drafting), *gözden geçirme* (revising) ve *düzenleme* (editing) yer almaktadır (Zeng, 2005, s. 67). Bu süreçler sonucunda bir yazarın fikirlere ulaşması, onları organize etmesi ve en verimli hale getirerek metne son şeklini vermesi beklenmektedir. Bahsi geçen süreçler doğrusal değil döngüsel bir yapıya sahip olarak düşünülebilir. Çünkü bu yaklaşım, yazarların doğrudan hedefe ulaşmasını değil bir tür yazma ile ilişkili döngü mantığını benimsemektedir. Bir başka deyişle, süreç odaklı yaklaşım, herhangi bir alt süreçte yazarın, süreçler arası ileri-geri hareket edebilmesine olanak sağlayarak fikir

toplanmasından bilgi üretimine, organize edilmesinden bunların tekrar tekrar gözden geçirilmesine kadar birçok etkinliği (Harmer, 2007, s.257) mümkün kılmaktadır. Nihai olarak yazarların kayda değer bir çalışma ortaya koymasını kabul eden bu yöntemde öğretmen de geribildirim ve düzeltmeler önermesiyle etkin bir role sahiptir. Raimes (1991)'e göre, metin üretimi aşamasında öğrencilere yeterli zamanın ve geribildirim verilmesi çok değerlidir.

Yukarıda bahsedilen alt süreçler irdelendiğinde, ön yazma etkinliklerinin yeni fikirler elde etmek için yürütülen bazı aktivitelerden oluştuğu görülmektedir. Bu aktiviteler arasında konu hakkında beyin fırtınası yapılması, araştırma ve tartışma yapılması bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, bu alt süreçlerde öğretmenin de etkin olarak yer alarak öğrencileri çeşitli noktalara yönlendirmesi sınıf içi etkileşimi de artırdığı için avantaj sağlamaktadır. Ayrıca, Blasingame ve Bushman (2005)'ın da önerdiği gibi, öğrencilerin fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşabileceği bir ortamın sağlanması da onlara dil öğrenme sürecinde yazma becerilerini geliştirirken farklı alt becerileri de (örneğin, konuşma ve dinleme) geliştirebilme imkânı sağlamaktadır.

Elde edilen fikirlerin yararı ve kalitesinin değerlendirilmesinin ardından taslak oluşturma sürecinde yazarların birden çok taslak oluşturarak hem bilişsel olarak hem de pratik anlamda yazma fikrine alışmaya başlamalarına imkân sunulmaktadır. Birden çok taslak yapılması yoluyla daha tutarlı metinler ortaya çıkarılabilmektedir. Bu da Hyland (2002)'ın yazma becerisi öğretilmez ama öğrenilir fikrini destekleyen bir olgu olarak düşünülebilir. Öğrencilerin birden çok taslak hazırlayarak yazma sürecinin içerisinde bulunmaları onlara önemli yararlar sağlamaktadır. Örneğin, öğrencilerin tedirgin hissetmeden bir çalışma ile taslak hazırlaması onların motivasyonlarını güçlendirebilmektedir. Ayrıca, yazar, metin ve olası okuyucunun etkisini de göz önüne alan öğrenciler hedefe yönelik bir metin oluşturma sürecini verimli geçirebilirler. Tam bu noktada, yazma eğitimi veren öğretmenin olası bir okuyucu gözüyle taslakların gelişmesine çeşitli yollarla geribildirim vererek katkı sağlaması mümkündür. Buna ek olarak, Hedge (2000) öğretmenin sınıf içerisinde grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından yazılan metinleri okuyarak hem fikir alışverişi hem de o metnin gelişmesi için akran geribildiriminde bulunmasıyla bu sürecin zenginleştirilebileceğini belirtmektedir. Örnek olarak, öğrencilerin ikili çalışma ile kısa hikâye yazmaları

için tasarlanan bir yazma etkinliğinde öğrenciler hem kendi hikâyelerini yazar hem de metinlerin planlanmasında ve tasarlanmasında olası okuyucu olarak rol alabilir ve geribildirim verebilirler. Daha sonra gruplar arasında yapılacak tartışmalar sayesinde önemli noktalar ele alınabilir ve bu şekilde de hedef dili kullanarak dinleme ve konuşma becerilerinin kullanılmasına fırsat verilebilir. Bu süreçte sonucunda da öğrenciler taslakları üzerinde tekrar çalışabilir ve değişiklik yapabilirler. Hedge (1988) taslak oluşturma sürecini yazarların ne iletmek istediklerine odaklandıkları bir süreç olarak tanımlarken birçok taslak oluşturma sürecinin yazarların iletmek istediklerini en etkili nasıl iletceklerini belirlemesine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Oluşturulan taslakların en önemli getirisi metnin bağdaşıklık ve tutarlık açısından iyi bir noktaya gelebilmesidir. White ve Arndt (1991)'a göre, eğer öğrenciler hatasız bir metin için dilsel öğelerin ve kalıpların nasıl kullanılması gerektiğinden çok içerik ve tutarlılık üzerine yoğunlaşırsa bunun ürün metne ulaşmadan daha motive edici olabileceğini ortaya atmıştır.

Süreç odaklı yaklaşımın son aşamaları gözden geçirme ve düzenlemeden oluşmaktadır. Bu aşamaların en önemli noktası, öğrencilerin içerikten ziyade daha çok dilbilgisi ve diğer mekanik (kelime seçimi, yazım kuralları gibi) konuların üzerine eğilmesidir. Blasingame ve Bushman (2005), bu şekilde öğrencilerin vurgulamak istediklerini daha açık ve etkili bir şekilde iletebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca metinleri son haline getirmeden önce yazım hatalarının bulunması (proofreading) ve düzenleme ile yazının öğretmen tarafından son değerlendirilmesine geçilmeden uygun bir metin haline gelmesi hedeflenebilir çünkü bu alt basamaklar ile açık ve anlaşılır bir yazınsal ürün ortaya koyulması ifadelerin anlaşılabilirliği açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, Tabak ve Göçer (2013)'e göre, bu aşamada gerçek metinlerle yapılacak düzeltme etkinlikleri tek başına verilebilecek dilbilgisi ve yazım kuralları gibi eğitimlerden daha başarılı olabilir. Ayrıca, Badger ve White (2003) tarafından belirtildiği gibi, süreç odaklı yazma yaklaşımında öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu potansiyel doğrultusunda onlara yardım etmesi ve bu süreçte aktif bir rol alması beklenmektedir. Bu nokta da öğretmenin geribildirim vermesi önem arz etmektedir. Örneğin, İngilizce'yi yabancı dil olarak kullanan öğrencilerin yazma aktivitelerinde öğretmenleri ile iletişimleri sonucunda ortaya çıkan ve Şekil 1'de sunulan çerçeve ile öğrencilerin metinlerine geribildirimde bulunarak hem onların hem de metinlerin gelişimine olanak sağlanabilir.



WF	wrong form:	the <u>best</u> will be its achievements <sup>WF</sup>
WW	wrong word:	patient, funny and <u>kindly</u> <sup>WW</sup>
T	wrong tense:	in the last few weeks you <u>didn't have</u> much fun
^	something is missing:	You arrived in Brighton, <u>^</u> the 1st
Sp	wrong spelling:	<u>confortable</u> <sup>Sp</sup>
WO	wrong word order:	You haven't seen [yet] London
P	wrong punctuation:	Look out. <sup>P</sup>
V	wrong verb form:	The Titanic <u>sunk</u> very quickly
//	new paragraph needed:	
Ø	not necessary:	John came in and <del>he</del> sat down
∪	You don't need a new sentence. Join up the ideas	
?	I don't understand what you're trying to say.	
~~~~~	This isn't quite right: it needs clearer expression (usually the teacher provides an alternative)	
[ ]	This part needs to be re-arranged or reworded.	
!!	You really should know what's wrong here because – we've just done it in class. – I've told you so many times.	

Şekil 1. Yazılı metinlerin düzeltilmesi için kullanılacak örnek bir geribildirim sistemi (Hedge, 2000, s. 316).

Bu yaklaşıma yapılan en büyük eleştirilerden birisi, Hyland (2003)'ün bahsettiği gibi, süreç odaklı yazma yaklaşımının yazarları kendi fikirlerini yazabilmeleri için birey olarak görmesi olarak gösterilebilir. Nitekim Gao (2007)'ya göre, bu yaklaşım yazarların metni oluştururken nasıl süreçlerden geçtiğini gösterse de o metne özgü bazı dilsel seçimleri neye dayanarak yaptıklarını açıklayamamaktadır.

## Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Tür Odaklı yazma yaklaşımı, metnin başarılı bir şekilde oluşturulması için sistematik rehberlik ilkelerini esas alarak yazma eğitimini destekleyen bir modeldir. Kim (2006), çeşitli sosyal bağlamlarda farklı amaçlar için yazılmış metinlerin önemli özelliklerine yoğunlaşılabilceğini aktarmıştır. Bu açıdan ürün odaklı yazma yaklaşımı ile benzerlik gösterse de sosyal bağlam ve metin amacı gibi daha geniş perspektifler ile tür odaklı yaklaşım farklılık göstermektedir.

Tür odaklı yazma yaklaşımı için Hyland (2002) tarafından önerilen yönergeler “Modelleme, Uzlaşma ve İnşa Etme” (s. 21) olarak adlandırılabilir. Hedef türlerin modellenmesi esnasında, metinlerin hangi sosyal bağlamda kullanıldığı, amaçlarının ne olduğunun yanı sıra retorik ve dilsel öğelerinin de analiz edilmektedir. Bunu takiben, öğrencilerin ve öğretmenlerin tartışma yoluyla doğru bilgi üzerinde uzlaşması aşaması gerçekleştirilir. Öğrencilerin hedef türde kendi metinlerini oluşturması için gerekli yönlendirmenin yapılması bu yaklaşımın son aşaması olarak karşımıza çıkabilir. Öğrencilerin bu sırada yapmaya çalıştıkları hedef türleri modeller üzerinden örnek olarak taslaklar oluşturmasıdır. Bu döngüsel yazma etkinliği farklı İngilizce seviyesine sahip öğrenciler için kullanılabilir. Örneğin, Blasingame ve Bushman (2005) tarafından sunulan şikâyet mektubundan hava raporlarına kadar geniş yelpazedeki türler incelendiğinde, farklı seviyedeki öğrencilerin seviyelerine ve bu türlere maruz kalma sıklıklarına göre çeşitli adaptasyonlar yapılarak tür odaklı yaklaşım yoluyla yazma eğitimi verilebilir. Bir başka deyişle, *doğum günü* veya *tebrik kartı* türleri yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için tür odaklı bir yaklaşım ile uygulanabilirken *deneme*, *makale* veya *hikâye* türleri daha ileri seviyedeki öğrencilerin yazma eğitimine dâhil edilebilir. Fakat unutmamak gerekir ki, herhangi bir türün daha basit veya karmaşık hali de model olarak sunularak her seviye grubuna tanıtılabilir. Bu yöntem ile öğrenciler her türe özgü *bağlam*, *topluluk*, *amaç* ve *yazar/okuyucu rolleri* (Johns, 1995) hakkında düşünebilecek ve bu konularda daha derin bilgilere ulaşabilecektir.

Tür odaklı yazma yaklaşımı yoluyla yazma eğitimine örnek vermek için Myskow ve Gordon (2010)'un örnekleri incelenebilir. Araştırmacılar, Japonya'da, bir tür olarak üniversite başvuru mektupları lisede tür odaklı yazma yaklaşımı ile öğretime uygun olduğunu ileri sürmektedir. Bu eğitim

kapsamında öğrencilerin model üniversite başvuru mektupları toplaması ve hem yapısal hem bağlamsal olarak analiz etmesi önem arz etmektedir. Bu aşamada, yazma eğitimini alan öğrencilere sorulacak sorular arasında “Başvuru mektubunuzu kim okuyacaktır?” veya “Bu olası okuyucuların değerleri nelerdir?” (Myskow ve Gordon, 2010, s.287) gibi sorular kanalıyla sosyal bağlamın ve amacın ortaya çıkarılması önerilmiştir. Daha sonra bu sosyal bağlamın kullanılan dili, içeriği ve yapıları nasıl etkilediğinin detaylı bir şekilde analiz edilmesi ile öğrenciler türe özgü kendi metinlerini üretmeye hazırlanmıştır. Bu aktivitedeki sistematik korunarak yer alan üniversite başvuru mektubu türü, farklı bir tür ile (bkz. iş mektubu, şikâyet mektubu veya dilekçe) değiştirilerek öğretim bağlamına ve öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde kullanılabilir.

Sonuç olarak, eğer öğretmen model alma ve pratik yoluyla öğrencilerinin hedef ulaşmasını hedefliyorsa, tür odaklı yazma yaklaşımı birçok öğrencinin seviyesine uygun olarak yazma eğitimine cevap verebilir (Harmer, 2007, s.261). Ancak, bu noktada, öğretmenin kültür bilgisini de göz önünde bulundurması gerekmektedir çünkü kültür bilgisi sosyal bağlamın anlaşılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, öğretmenin bu yaklaşımı yazma eğitimine dâhil etmesi için aynı zamanda öğrencilerinin neleri bilip neleri bilmediği arasında da bir denge kurmalıdır.

### **Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi**

Sanchez (2000)'e göre, İngilizce öğretiminde dört temel beceri olsa da birçok bağlamda bu becerilerin öğretimi diğerlerinden yalıtılmış bir şekilde uygulanmaktadır. Bu durum ise dil sınıflarında etkileşimsel gerçek dil kullanımını teşvik etmek yerine her becerinin sadece kendi içinde değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu temel beceriler gerçek yaşam iletişimde tamamen birbiri ile bütünleşmiş durumdadır. Örneğin, üniversitede bir ders sırasında, öğrencilerin hem ders vereni ve diğer katılımcıları dinlemesi (dinleme becerisi) hem de bu bağlama özgü notlar alması (yazma becerisi) gerekmektedir. Bu kapsamda, çalışmanın bu bölümünde yazma becerisinin diğer beceriler ile bütünleştirilmesi iki ana başlıkta sunulacaktır. Birincisi alıcı becerilerden birisi olan okuma becerisinin yazma becerisinin temelini oluşturması üzerine bir model iken diğeri yazma becerisinin diğer tüm becerilerle birleştirilmesi kapsamında olacaktır. İkinci modelin biraz daha karmaşık bir yapıya sahip

olması beklenmektedir çünkü bu bağlamdaki aktivitelerin tematik olarak birbirinin devamı olması beklenmektedir, aksi takdirde amaca ulaşamayabilir. Ayrıca bu bölümde, farklı öğretim materyalleri ve bağlamları, bir önceki bölümdeki yazma yaklaşımları ile de ilişkilendirilerek yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi sağlanacaktır.

### **Yazma ve Okuma Becerilerinin Bütünleştirilmesi**

Yazma sınıflarının en büyük sorunlarından bir tanesi, öğrencilerin hangi konu ile ilgili yazacaklarına karar vermek olarak düşünülebilir. Buna ek olarak, öğrencileri konu hakkında motive etmek de bir sorun teşkil edebilmektedir. Motivasyonun bu becerinin etkili bir şekilde kullanılmasındaki rolü, öğrencilerin yeterli özgüvene sahip olarak düşündüklerini ifade edebilmeleri ile yakından ilişkilidir. Genellikle öğrencilere hangi konuda yazacakları tanıtıldığında onların konu ile ilgili az bilgiye sahip olmaları bir şikâyet konusu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için Jiang ve Du (2006)'nın önerdiği gibi, öğretmenlerin yazma aktivitesini yoğunlaştırılmış okuma sınıfları ile birleştirmesi pratik bir çözüm olabilir.

Shanahan ve Lomax (1986) okuma ve yazma arasındaki ilişkinin doğrusal değil etkileşimsel olduğunu aktarmışlardır. Bu yüzden, yazma öncesinde gerçekleştirilecek okuma etkinlikleri bu iki becerinin bütünleştirilmesi için en etkili yollardan birisi olabilir. Bunun sebebi, öğrencilerin farklı okuma yöntemlerini (hızlı okuma, not alma) kullanarak konu odaklı gerçekçi bilgilere ulaşması ve bunlara aşına olması kendi metinlerinde tartışabilecekleri konular hakkında fikir verecektir.

Bu tarz bir bütünleşme örneği olarak, Farthing ve Pulverness (1994)'in kitabındaki aktivite sunulabilir (Ek A). Bu kitabın Reflection 3 (s. 56-57) kısmı, öğrencilerin Dil ve Kültür hakkında bir okuma parçasına yönlendirildiği ve sonrasında bu parçanın bir özetinin çıkarılmasından önce, öğrencilerin çeşitli yazma öncesi etkinlikleri yapması ve diğer öğrencilerle tartışması etkili bir okuma-yazma becerilerinin ilişkilendirilmesi yolu olarak gösterilebilir. Bu ön yazma etkinliklerini takiben, öğrencilerden metindeki önemli noktaları merkeze alan kısa bir özet yazmaları istenebilir. Bu tarz etkinlikler birçok bağlamda kullanılabilecek olmasına rağmen öğrencilerin hedef dilde metin okuması, not alma, tartışma becerileri de düşünüldüğünde metnin özetinin bu

etkinlikler dizisiyle çıkarılması yükseköğretim bağlamında daha verimli olabilir.

Elsworth ve Rose (1996) tarafından yazılan 'Build Your Skills' ders kitabındaki (Ek B) örnek etkinlik ise ilköğretim seviyesinde daha uygun bir yazma etkinliği sunmaktadır. Ek B'de gösterilen ve ürün odaklı bir yazma yaklaşımı ile tasarlanmış bu etkinlikte okuma parçasının hemen arkasından bir yazma etkinliği öğrencilere verilmiştir. Fakat buradaki en önemli nokta, okunan metnin öğrenciler tarafından yazılacak metin için bir model olmasıdır. Bu şekilde hem okuma hem de yazma becerileri tetiklenirken aynı zamanda öğrencilerin motive olabilmesi için örnek alabilecekleri bir ürün onlara tanıtılmaktadır.

Tür odaklı bir yaklaşım ile yazma aktivitesinin okuma becerisi ile bütünleştirilmesi için, daha önce tartışıldığı gibi, öğrencilerin metnin yazıldığı sosyal bağlamı analiz etmesi ve tartışması gerekmektedir, bu da aynı zamanda okuma becerilerinden yararlanılması anlamına gelmektedir. Eğer öğrencilerin model türleri analiz ve herhangi bir bölümünü üretmek için okuması sağlanırsa, bu başlıca bir yazma ve okuma becerilerinin bütünleştirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin motive olması önemli bir unsur ise, öğretmenler öğrencilerden kendi ilgileri ile doğru orantılı metinler toplamalarını ve sınıfa getirmelerini isteyebilir fakat bu aşamada herhangi bir yazma aktivitesinin yapılmaması yerinde olacaktır. Sınıfta yapılması gerekenlerin başında ise metinlerin okunması ve tamamen algılanması gerekecektir. Daha sonra okudukları metinler üzerinden özet veya benzer bir metin üretmeleri istendiğinde kendi ilgileri doğrultusunda seçtikleri metinlerle motive olan öğrenciler büyük ölçüde ders süresine ve verimine katkı sağlayacaktır. Tür odaklı yazma yaklaşımında kullanılmak için tasarlanabilecek bir öğretim materyali, Ek C'de bulunan Swan ve Walter (1985)'a ait orta seviye İngilizce kitabında yer alan etkinlikteki iş başvurusu metninden yola çıkarak oluşturulabilir. Ancak yazma aktivitesine başlanmadan önce öğrencilerin en az iki adet örnek metni içinde bulunduğu sosyal bağlamı da düşünerek okuması, incelemesi ve tartışması beklenebilir. Okuma ve yazma becerilerinin bütünleştirilebileceği bu örneği diğer dil ve sosyal becerileri de düşünerek genişletmek de mümkündür. Örneğin, öğrencilerin yazılan iş başvuru mektuplarından sonra gruplar halinde iş görüşmesi yapması ve en iyi başvuru sahibine, yine önceden sağlanabilecek metinler göz önüne alınarak, bir kabul mektubu yazması tasarlanabilir.

Sonuç olarak, birçok farklı öğretim bağlamında, öğrenciler yazma becerilerini kullanarak bir metin üretmek durumundaysa, bu etkinlikler verimi artırmak ve dili bir bütün olarak düşünmek için okuma metinleri ve becerileri ile desteklenebilir. Okuma ve yazma becerileri arasındaki dinamizm sayesinde iyi organize edilmiş ve gelişmiş metinler ortaya çıkarılabilir. Bu beceri ilişkilendirmesinin bir başka avantajı ise yazma etkinlikleri için kısıtlı olan sınıf öğretim zamanının daha etkili kullanılmasıdır.

### **Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi**

Diğer becerilerden yalıtılmış bir yöntemin aksine yazma eğitiminin diğer dil becerileri ile ilişkilendirilerek öğretilmesi, öğrencilerin sınıf içerisinde daha doğal bir iletişim kurmasını sağlayabilir. Bunun sebebi, öğrencilerin sınıfa doğal bir hava getirebilecek olan diğer becerilerle yazma becerisini birleştirebilmesidir. Gerçek yaşam dilinin karmaşıklığının görülebilmesi ve öğrenilebilmesi için öğrencilerin dilin tüm elementlerine maruz kalıp onları kullanabiliyor olması gereklidir. Celce-Murcia ve Olshtain (2000)'e göre, dili işleme stratejilerinin yanında dil becerilerin bütünlük bir şekilde sunulduğu sınıf aktiviteleri dil öğretiminin söylem açısından başarılı olmasının yolunu açmaktadır. Çünkü bu şekilde tasarlanmış bir sınıfta kullanılan ve pratiği yapılan dil, gerçek iletişimi yansıtacaktır, bu da Oxford (2000)'un vurguladığı gibi, dil eğitiminde Bütünlük beceri öğretimi olarak bilinen göreceli olarak yeni bir yaklaşımdır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin yazma aktivitelerini yürütecekleri konu hakkında diğer dil becerilerinden yararlanacakları yazma öncesi etkinlikleri kullanması bütünlük beceri öğretimi açısından önemlidir. Örneğin, beyin fırtınası ve tartışma teknikleri ile ön yazma etkinliklerinin yapıldığı sınıflarda konuşma ve dinleme becerileri de aktif olarak kullanılacaktır. Bu safhada, öğrencilerin konuyu hangi açıdan ele alacakları, nasıl organize edeceklerinin yanında fikirlerini paylaşması sağlanmalıdır. Bu yaklaşımın avantajlarından biri, yazma süreci boyunca öğrencilerin tek başına çalışması yerine akranların birbirlerine destek olmasıdır. Bir öğrencinin bir cümle ile ortaya atacağı bir fikrin, diğerleri tarafından algılanması ve bunun sonucunda fikir alışverişi üzerinden dinleme ve konuşma becerilerinin kullanılması öğrenciler arasında grup çalışması fikrini de canlandıracaktır. Fakat bu şekilde tasarlanacak bir etkinliğin, ortamın üstü veya ileri

seviyede dil yeterliliğine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kullanılması daha verimli olabilir çünkü bu seviyede öğrencilerin hedef dilde tartışmaya katılmak ve o dilde fikirlerini paylaşmak için daha motive olabileceği ileri sürülebilir. Ancak, süreci kolaylaştırma rolü ile bu sınıfta yer alan bir öğretmen, yapılan tartışmaları dil yeterliliği düşük olan öğrencilere basitleştirerek yöneltebilir. Yapılan bu tarz ön yazma aktivitelerinden sonra, öğrenciler taslak aşamasında da farklı becerilerini kullanarak hedef dili bir bütün şekilde iletişim amaçlı kullanabilir. Akranları ve öğretmenleri ile hedef dilde iletişim kuran öğrenciler hem akranlarından hem de öğretmenlerinden yeni fikirler ve geribildirim alarak metinlerinin oluşma sürecine katkı sağlayabilir. Örneğin, Level 3 Reflections (Farthing ve Pulverness, 1994) kitabındaki Final Project isimli proje (bkz. Ek D), öğrencilere bu proje boyunca dil becerilerinin nasıl çalıştığını fark etmeleri için güven aşılamaktadır. Bu projedeki etkinliklerden birisi öğrencilere kendi araştırma projeleri hakkında öğretmenleri ile bazı tartışmalar yapması ile ilgilidir. Hedef dilde öğretmenleri ile tartışma yapan öğrenciler, projelerini yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası ve dolaylı yönden konuşma ve dinleme becerilerine de başvuracaklardır.

Ek E (Cunningham ve Moor, 2005, s. 46), dinleme becerileri ile ilişkilendirilmiş, ürün odaklı yazma yaklaşımına örnek olarak gösterilebilir. Bu aktivitede, öğrencilere bir şikâyet mektubu modeli tanıtılmadan önce model metindeki yazarı mutlu etmeyen noktaları çözebilmeleri için özel bir teklif hakkındaki bir reklamı dinlemeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu dinleme etkinliği sırasında hedef metinde (şikâyet mektubu) kullanabilecekleri yapılar ve kelimelere aşinalık kazanması amaçlanmaktadır. Dolaylı olarak ise öğrenciler bu dinleme etkinliği sırasında olan gözden geçirme, amaçları belirleme ve telaffuz gibi dinleme becerilerinin alt becerilerini kullanabilmektedirler. Bir diğer etkinlik tasarımında, öğrencilerin model metni analize başlamadan önce elde ettikleri noktaları akranları ile tartışması yoluyla dilbilgisi, kelime seçimi, yeniden ifade etme gibi konuşma becerilerinin alt becerileri de tetiklenebilir.

Tür odaklı yazma yaklaşımı ile tasarlanan bir yazma eğitiminde, okuma becerisinin yanı sıra, öğretmenler konuşma ve dinleme aktivitelerinden yararlanarak yazma sürecini kolaylaştırabilecek bir örnek teşkil edebilir. Daha önce bahsedildiği gibi, öğrencilerin ilgi alanları dâhilinde ve sosyal bağlamı, amaçları ve dilsel kullanımları analiz edebilecekleri tür örnekleri toplanması-

nun ardından biçimlendirici ikili veya grup tartışmaları uygulanabilir. İngilizce'nin özel amaçlar için öğretimi (English for Specific Purposes) bağlamında, öğrencilerin çeşitli türlerden yararlanmasını daha etkili kılmak için bu yazma için dil sınıfının aynı zamanda diğer becerileri de etkinleştirmesi oldukça önemlidir. Sanchez (2000), bu tarzda dil becerilerinin ilişkilendirildiği bir yazma eğitimi sınıfının öğrenci özerkliği (autonomy) teşvik edeceğini ve öğrencilerin tam bu sırada kendilerini ifade etmek ve hedef dili kullanmak için bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Bu da onlar için gerekli olan bir başarı duygusunu ve iç motivasyonu sağlayabilecektir. Byrne (1979), yazma eğitiminin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi için önerilerde bulunmuştur. Bu kapsamdaki yazma eğitimi bağlamında öğrencilerin güdümlü yazma aktivitesine geçebilmeleri için hazırlanabilecek bir sözlü alıştırmanın tümleşik dil kullanımını sağlayabileceğini açıklar. Öğrencilere yazma konusu ile yakından ilişkili bir konuşma etkinliği ile not alma becerilerini kullanılabilecekleri bir sınıf ortamını takiben öğrencilere kendi hedef metinlerini oluşturacakları bağımsız yazma aşaması takip edilebilir. Bu şekilde tasarlanabilecek bir sınıf ortamının başarıya ulaşması için aktivite mekanizmalarının iyi tanıtılması ve öğrenciler tarafından iyi anlaşılması önemli noktalardan birisidir.

Okuma, konuşma ve dinleme becerilerine ek olarak, bir alt dil becerisi olarak kelime öğretimi de yazma becerisi ile ilişkilendirilmesi gereken bir öneme sahiptir. Öğretmen tarafından seçilen hedef metin ve konu odaklı kelimelerin yazma süreci başlamadan sınıf içerisinde öğretilmesi yoluyla öğrencilerin güdümlü bir şekilde bu kelimeleri veya yapıları kendi metinlerine serpiştirmelerinin önü açılabilir. Lee (2008) öğrencilerin kendi metinlerinde beklenen söylem seviyesinde kelimeleri veya yapıları geri çağırabilmeleri için bunların okuma veya dinleme metinleri yoluyla bağlam çerçevesinde öğretilmesini önermektedir. Yine Ek E'de yer alan New Cutting Edge kitabında yer alan öğrencilerin metinlerini üretmeye başlamadan önce kelime entegrasyonu bölümü örnek olarak verilebilir. Konu ile ilgili birçok kelime tanıtıldıktan sonra öğrencilerden şikâyet mektubu yazarken kullanılabilecek diğer ifadeleri görebilmeleri için verilen modeli detaylı bir şekilde incelemeleri beklenmektedir. Buna paralel olarak, dilbilgisi, kelime imlası ve noktalama işaretleri ile ilgili becerileri geliştirmek için bazı aktiviteler de bu yaklaşımların herhangi bir aşamasına eklenebilir. Örneğin, süreç odaklı yazma yaklaşımının gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında, öğrenciler daha etkili ve zengin metinler üretebilmek için bu alt becerileri pratik olarak uygulamaya koyabilir. Tür



odaklı yazma yaklaşımında ise, öğrenciler model metinlerin dilsel yapılarını analiz ederken bahsi geçen alt becerilerin de pratiğini yapabilir. Çünkü öğrenciler dilsel yapıların, imla ve yazım kurallarının nasıl kullanıldığı ile ilgili aşinalık kazanırsa, onların bu becerileri kendi metinlerine transfer etmesinin de mümkün olabilir. Ek F'de yer alan Elsworth ve Rose (1996) tarafından hazırlanmış kitaptaki etkinlikte olduğu gibi, herhangi bir dilsel yapının ön plana çıkarıldığı örnek metinler (bkz. Ek F, *have/get something done*) üzerine çalışan öğrencilerin bu dilsel yapılardan çeşitli alıştırmalar yaparak kendi metinlerinde yararlanabilmesi sağlanması mümkündür.

Yukarda bahsi geçen üç ana yazma yaklaşımından hangisi kullanılırsa kullanılsın, öğrenciler kendi metinlerini oluşturduktan sonra ürünlerini birbirleri ile takas ederek kendilerinin de üretmiş olduğu benzer metinlere sınıf arkadaşlarına geri bildirimde bulunabilir. Bu tarz bir aktivite ise dört ana becerinin yanı sıra diğer alt becerileri de tek aktivite ile tetikleme fırsatı sunmaktadır. Bu da yazma öğretiminin yapıldığı yabancı dil sınıflarında, yazma sonrası etkinlik olarak düşünülebilir.

Bir sonraki bölümde yer alan İçerik Temelli Öğretim yoluyla yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesine geçmeden önce bahsedilmesi gereken önemli bir yaklaşım da, hala geçerliliği olan dil öğretimine daha genel bir bakış açısı ile yaklaşan Tüm/Bütüncül Dil Teorisi (Goodman, 2005) olabilir. Temel felsefesi dil ve becerilerinin bir bütün olarak ele alınması olan bu teorinin vurgusu, gerçek deneyim ve öğrenenlerin bu deneyimlerden biriktirdikleri üzerinedir. Cavkaytar (2013), dil açısından zengin bir bağlamda hedef dilin öğrenilmesinin bir bütünlük yoluyla olacağını ifade etmiştir. Bu holistik teoride, tüm dengelim süreçleri temel alınarak bir yabancı dilin anadil edinimine yakın bir şekilde öğretilbileceği/öğrenilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu yaklaşımın bütüncül bakış açısı ile dil öğretiminde parçalardan (dilbilgisi veya yalıtılmış ana/alt beceriler vb.) çok dilin bir bütünlüğü öne çıkarılabilir ve yazma becerisinin geliştirilmesinde birçok alt becerinin de kullanılması sağlanabilir. Örneğin, Goodman (2005, s.32)'in de ifade ettiği gibi, hedef dildeki yazılı materyallerin (kitap, gazete, poster, vb.) incelenmesi ve benzer metinlerin üretilmesi, hem okuma-yazma gibi ana becerilerin kullanılmasına olanak sağlarken hem de kelime ve dilbilgisi gibi alt becerilerin kullanımını da tetikleyerek geliştirme imkânı sunabilecektir.

## **Yazma Becerisinin diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi için bir diğer yol: İçerik Temelli Öğretim**

Yabancı dil sınıflarında etkileşimin doğal olabilmesini sağlayan yollardan biri öğrencilerin dört ana beceriyi de kullanabilecekleri bir ortam yaratılmasıdır. Bu sebeple, bütünleşik beceriler yaklaşımı yoluyla becerilerin tetiklenmesi ve kullanılması gerekmektedir. Oxford (2001), öğretmenlerin içerik temelli öğretimden (Content-based instruction) faydalanarak dört becerinin kullanılabilmesini teşvik edilebileceğinin altını çizmiştir. Bu makalenin ana hedeflerinden birisi yazma becerisinin öğretiminin diğer becerilerle nasıl ilişkilendirilebileceği olduğu için, bu bölümde, içerik temelli öğretim yoluyla yazma becerisinin öğretiminin nasıl yapılabileceği üzerinde durulacaktır.

1960'lı yıllarda yabancı dil eğitiminin sadece öğrenilen dilde alınması (immersion) ile gerçekleştirilen sınıflarda ortaya çıkmış olan İçerik Temelli Öğretim, Richard (2006)'ın vurguladığı gibi, içeriğin veya bilginin, dil öğretim çabası açık bir şekilde gösterilmeden, hedef dilin kullanımı yoluyla öğrencilere sunulmasıdır. Tematik konuların ve bu konulara gömülmüş dil becerilerinin aynı anda öğrencilere sunulduğu bu modelde, Briton, Snow ve Wesche, (1989)'a göre hedef dil sadece hedef tematik içeriğin öğrenilmesi için bir araç olarak düşünülebilir. İkinci veya yabancı dil öğretiminde de kullanılan bu yaklaşımda, içeriğin, konunun öğretimi için bir araç olması beklenmektedir. Bu noktada içerik, öğrencilerin ilgi alanları göz önüne alınarak öğretmen tarafından belirlenen bir bilim konusu, haber veya bir film bile olabilir çünkü burada amaç öğrencilerin sağlanan içerikle herhangi bir şey öğrenmesidir. İçerik yoluyla daha doğal bir şekilde dilsel yapıların odağa alınmadan doğal bir dil gelişim sürecini mümkün kılabilir. Shih (1986), İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği bir bağlamda, akademik yazma eğitiminin içerik temelli öğretim aracılığıyla desteklenmesinin öğrencilerin akademik dersler için yazmaları beklenen ödevlerin üstesinden gelebileceklerini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak ise yazma eğitimi için kullanılacak içerik temelli öğretimin dinleme ve okuma becerilerine entegre edilmesi sonucunda ortaya çıkan ürünün daha başarılı olmasını göstermiştir. Liaw (2007) ise içerik temelli öğretim ile öğrencilerin yazma becerilerinde analiz ve sentez yapma becerilerinin de geliştiğini bulmuştur.

Yazma eğitiminin başarıya ulaşması için becerilerin bütünleştirileceği ve öğrencilerin yazma öncesinde dinleme ve okuma yoluyla elde edecekleri bilgileri tartışabilecekleri bir yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinin önünü açabilir. Bu da yazma becerisinin bağlam farkı olmadan sadece yazma yoluyla yapılamayacağını göstermektedir. Tutunis (2000), öğretim ve ödev öncesinde yapılacak okuma ve dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin hem sözcüksel hem de sözcük dizimi gelişimine katkı sağlayarak birçok akademik yazma türünün edinilmesinde çok stratejik bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Böyle bir bağlamda, yazma eğitiminin, planlı bir şekilde diğer becerilerin ilişkilendirilmesiyle güçlendirilebileceği açıktır. Ancak, içerik temelli öğretim yoluyla yazma eğitiminde öğrencilere verilen tematik materyallerin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimleri ile paralel ve uygun bir zorlukta olması gerekmektedir. Sonrasında öğretmenlerin yapması gereken öğrencilerin bu konuları öğrenmesini sağlayarak metin üretebilmelerini teşvik etmesidir.

İçerik temelli öğretim modeli oldukça teorik bir altyapıya sahip olmasına ve farklı bağlamlarda işe yaramasına rağmen yazma eğitimine uygulanması farklı planlamaları gerektirebilir ve ancak bu şekilde her bağlama uygun, bütün dil becerilerinin aktive edildiği ve öğrencilerin pratik yapmasını teşvik edebilecek bir model haline gelebilir.

## Sonuç

Bu makalede, çeşitli öğretim materyallerinden ve bağlamlarından yararlanarak, yazma eğitimi yaklaşımlarından ve bu becerinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi yoluyla nasıl başarılı olabileceği tartışılmıştır. Bu tartışmalardan hareketle yazma sınıflarında yapılması gereken uygulamaların başında, hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın bu yaklaşımın en verimli şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının devamının sağlanması için onların dilsel gelişimleri de göz önüne alınarak aktivitelerin planlanması gerekmektedir. Buna ek olarak, dilsel öğelerin öğretimi amacıyla oluşturulmuş önüretimli dile maruz bırakmak yerine hedef dilin özgün olarak kullanıldığı materyallerin kullanılması da hedef ürün metinlerin gerçeğe yakın olmasını sağlayacaktır.

Önceki bölümlerde bahsi geçen yazma becerileri yaklaşımlarının uygulanabileceği bağlamlar açısından Ürün, Süreç ve Tür odaklı yazma yaklaşım etkinliklerine bazı örnekler verilebilir. Elsworth ve Rose (1996)'un veya Hutchinson (1985)'un kitaplarından alınmış Ek G'de yer alan ürün odaklı yazma yaklaşımı çerçevesinde oluşturulmuş aktiviteler, İngilizce yeterlik açısından başlangıç seviyesinden orta seviyeye kadar öğrencilerin eğitim gördüğü ortaöğretimde bağlamında kullanılabilir. Ortaya çıkacak olan ürünler öğrencilerin dil yeterlikleri hakkında bilgi verirken aynı zamanda yazılı metnin kalitesini de yakından gösterecektir. Bu süreçte öğretmenlerin yapması gereken benzer dilsel yapıların ve işlevlerin yer aldığı model metinleri tanıtmak ve bir kalite kontrol danışmanı gibi hareket ederek öğrencilerin modelleri yansılmasını ve dönüştürmesini sağlamaktır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı materyaline örnek olarak ise Cunnigham ve Moor (2005)'dan alınmış Ek H'deki yazma etkinlikleri gösterilebilir. Biyografi türünde bir metnin yazılması için planlama ve tasarlama aşamalarından son haline kadar birçok adım tanıtılarak öğrencilerin süreç odaklı yazma aşamasına aşına olmaları sağlanmıştır. Toplanmış verilerin analiz edilerek tasarlama yapan öğrencilerden model metin üzerinde çalıştıktan sonra farklı isimlerin biyografisini yazmaları istenmiştir. Bu, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir seçim yapmalarına imkân sağlarken veri toplamayla başlayıp metne son halinin verilmesine kadar olan süreçleri de düşündürmektedir. Aynı kitabın 36. sayfasında yer alan aktivite Türkiye'de üniversite eğitimi alan öğrencilerin süreç odaklı yaklaşım ile hedef dilde yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir örnek teşkil etmektedir. Son olarak, Ek I'da yer alan Farthing ve Pulverness (1994)'e ait etkinliklerde, ileri seviyede İngilizce eğitimi alan öğrencilere sunulabilecek tür odaklı yazma yaklaşımı etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikle öğrenciler birden fazla İngiliz gazete yazılarını analiz ederek bu modellerin türe ait özelliklerini ortaya çıkarması hedeflenmektedir. Bu analiz ve çalışma sonucunda ise öğrencilerin türe özgü bir metin üretmesi beklenebilir.

Unutulmaması gerekir ki her yaklaşımın kendine özgü zorlukları vardır ve bir bağlamda verim alınabilecek modelin başka bir bağlamda işe yaramaması söz konusu olabilir. Bu farklılığın sebepleri arasında dersin hedeflerinden öğrencilerin hedef dil yeterliği ve motivasyonuna kadar çok fazla faktörden söz etmek mümkündür. Buradan hareketle öğretim bağlamını, dersin hedeflerini, öğrencilerinin seviyelerini veya farklı bileşenleri değerlendirerek en doğru yazma yaklaşımına karar verilebilir. Gerekli durumlarda birden

çok farklı yazma eğitimi yaklaşımı birleştirilebilir. Çünkü bu yaklaşımlar birbirini dışlayan bir özelliğe değil birbirini tamamlayıcı bir doğaya sahip olarak düşünölebilir. Özellikle, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ve sınıflarda öğrencilerin çok farklı derecede İngilizce seviyesine sahip olduğu Türkiye bağlamında, öğrencilerin belirli ihtiyaçları doğrultusunda yazma becerilerinin gelişmesi için diğer ana ve alt becerilerin de sınıfta kullanılması önem kazanmaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin yazma becerisine karşı negatif tutumları veya bu beceriyi en az kullanacakları beceri olarak görmeleri süreçte motivasyonlarını kaybetmelerine sebep olabilir. Sonuç olarak, Byrne (1979)'nin önerdiği gibi, yabancı dilde yazma becerisi öğretimnin amacı ve dil becerilerinin bir bütün olduğu hangi kademedede eğitim veriliyor olursa olsun en etkili şekilde tanımlanmalı, anlatılmalı ve yeterince pratik yapılmalıdır. Aksi takdirde, öğrencilerin oldukça kısıtlı pratik yapabilecekleri bir beceriyi edinmelerini ve geliştirmelerini beklemek çok gerçekçi olmayacaktır. Bu sebeple, uygun yaklaşımları ve diğer becerilerle bütünleştirme yollarını kullanarak verilecek yazma eğitimi farklı türde uygulamalar yoluyla yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayabilecektir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Revisiting Approaches to Teaching Writing and  
Integration of the Writing Skill with others in  
Foreign Language Education**

\*

Erdem Akbaş  
*Erciyes University*

This article presents a discussion on the major approaches to teaching writing and the integration of teaching writing into other major and sub skills by linking the discussion to a series of teaching contexts and materials, in particular to the context of teaching English as a Foreign Language. On the way to becoming independent and competent writers in the foreign language, language learners can benefit from the use of context-sensitive approaches by the language teachers to draw and maintain students' attention in writing activities. Considering the language learning process as a whole, for an effective communication, foreign language learners are supposed to master writing skill in the target language as well. Nevertheless, writing skill has been one of the most neglected skills in language education since it is likely to be accepted as hard by both language teachers and learners as evidenced in various context. With this in mind, one of the major aims of the article is to zoom in on the major approaches to teaching writing in foreign language education, English in particular, and discuss the integration of the skill with teaching other language skills through a range of examples. After reviewing the approaches to teaching writing by referring back to various teaching contexts, the article touches upon ways of integrating teaching writing skills with different types of activities.

Byrne (1979) clearly pointed that although foreign language learners seem to use relatively similar linguistic elements in producing written or spoken texts, written texts do own a highly contextual language use since these texts attempt to contact at a distance. In addition to this, the writers are expected to meet the requirements of a particular discourse community for which the text is produced and organize the text in a particular genre. Nevertheless, one

of challenges experienced in teaching writing is partly related to decision on the approach teachers could adapt into their specific teaching context so as to gain the writing skill to their students. One of the major approaches to teaching writing is the product approach which deals with the production of a target text without focusing more on the process. The teacher only comes up at the beginning and end of the production by guiding students to the use of particular linguistic elements and structures in line with the model text. Badger and White (2000) suggest that there are four steps in the product approach leading to success in teaching of writing via this particular approach: (1) Getting familiar with the model text, (2) Controlled writing, (3) Guided writing and (4) Free Writing. The next major approach to teaching of writing is process writing with which both the learners and the teachers are quite active in the process of producing the text. This approach is primarily based on the idea of having a more student-centered approach focusing on the teaching of writing at discourse level with various process-oriented stages ranging from pre-writing activities and drafting to revising and editing. The last major approach discussed in the paper is genre approach, which basically follows the systematic guiding principles of a particular genre. As Kim (2006) states, the teachers could benefit from zooming in on the discourse characteristics and aim of a specific genre to support teaching of writing. Hyland (2002) points that this approach mainly deals with the modelling, negotiation with the teacher and construction of a text, leading to an understanding of a cycle in teaching writing.

In addition to these major approaches to teaching of writing, various scholars (i.e., Sanchez, 2000) suggest that the teaching of writing skill needs to be integrated with the teaching of other skills so as to reflect the whole language teaching, in which all skills are activated and interact. As is highlighted by Burgess (1994), such an integrated way of skills in language education is of great importance in terms of triggering learners to make use of both receptive and productive skills on the way of learning another language. Students seem to complain about the writing topic in which they have little or no knowledge but are asked to write on. In order to minimize it, a practical solution suggested by Jiang and Du (2006) can be followed to integrate writing classes with highly concentrated reading classes to support them. Unlike teaching writing in isolation, teaching writing skill integrated to other major skills appears to bring a case of spontaneous and natural communication into

the language classroom. Activities with integrated skills could also pave the way for providing learners with the required discourse knowledge to be successful in using language. This is simply because the skills are not mutually exclusive, yet they have an intricate nature completing and supporting one another. Considering the ways of integration of writing skills into other skills, it is highly possible for teachers to decide on the most feasible writing approach by taking a range of issues (i.e., teaching context, objectives, interests and levels of learners) into account and supporting the teaching process with other skills.

### Kaynakça / References

- Badger, R. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Blasingame, J. ve Bushman, J. H. (2005). *Teaching writing in middle school*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Briton, D. M., Snow, M.A., ve Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Burgess, J. (1994). Ideational Frameworks in Integrated Language Learning, *System*, 22(3), 309-318.
- Byrne, D. (1979). *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Cavkaytar, S. (2013). Tüm dil yaklaşımı (whole language). M. Durmuş, A. Okur (Der.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.95-100). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Celce-Murcia, M. ve Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Cunningham, S. ve Moor, P. (2005). *New Cutting Edge (Upper Intermediate-Student's Book)*. London: Longman.
- Elsworth, S. ve Rose, J. (1996). *Go (Student's Book 1)*. London: Longman.
- Farthing, M ve Pulverness, A. (1994). *The Macmillan short course programme: Level 3 reflections: Student's book*. London: Macmillan
- Gao, J. (2007). Teaching writing in Chinese Universities: Finding an eclectic approach. *Asian EFL Journal*, 20(2), 285-297.
- Goodman, Ken. (2005). *What's whole in whole language: 20<sup>th</sup> anniversary edition*. Canada: RDR Books
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language teaching*. London: Longman.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.



- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hocaoğlu, N., ve Ocak, G. (2019). Challenges of writing English according to university students' views. *European Journal of English Language Teaching*, 4(4), 49-69.
- Hutchinson, T (1985). *Project English 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Jiang, C. ve Du, H. (2006). Integrating Reading and Speaking with Writing in College English Teaching, *Sino-US English Teaching*, 3(3), 37-40.
- Johns, A. M. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Johnston, H. (1996). Survey review: Process writing in coursebooks, *ELT Journal*, 50(4), 347-355.
- Kim, M. (2006). Genre based approach to teaching writing. *HPU TESL Working Paper Series*, 4(2), 33-40.
- Lee, S. H. (2008). Beyond reading and proficiency assessment: The rational cloze procedure as stimulus for integrated reading, writing, and vocabulary instruction and teacher-student interaction in ESL. *System*, 36, 642-660.
- Liaw, M. L. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context. *English Teaching and Learning*, 31(2), 45-87.
- Myskow, G. ve Gordon, K. (2010). A focus on purpose: using a genre approach in an EFL writing class. *ELT Journal*, 64, 283-292.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hertfordshire: Prentic Hall International
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ERIC Digest*, ED456670. 15 Mart 2020 tarihinde, <https://eric.ed.gov/?id=ED456670> adresinden erişildi.
- Raimes, A. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing, *TESOL Quarterly*, 25(3), 407-430.
- Richard, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Sanchez, M. A. A. (2000). An approach to the integration of skills in English teaching. *Didactica (Lengua y Literatura)*, 12, 21-41.
- Shih, M. (1986). Content based to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20, 617-648.

- Swan, M. ve Walter, C. (1985). *The Cambridge English course (Student's Book 2)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Thaqi Jashari, L., ve Dagarin Fojkar, M. (2019). Teachers' Perceptions of Developing Writing Skills in the EFL Classroom. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(2), 77-90.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tutunis, B. T. (2000). Content Based Academic Writing, *The Internet TESL Journal*, 6 (7). 15 Mart 2020 tarihinde, <http://iteslj.org/Articles/Tutunis-ContentBased.html> adresinden erişildi.
- Walker, J. P. ve Sampson, V. (2013). Argument-driven inquiry: Using the laboratory to improve undergraduates' science writing skills through meaningful science writing, peer-review, and revision. *Journal of Chemistry Education*, 90(10), 1269-1274.
- White, R. ve Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.
- Zeng, D. (2005). The process-oriented approach to ESL/EFL writing instruction and research. *Teaching English in China*, 28(5), 66-70.

## Ekler

*Ek A. Yazma ve Okuma becerilerinin bütünleştirilmesi örneği (Farthing ve Pulverness, 1994, s. 1, 56-57)*

UNIT 3 – pages 34-49 Advertising	UNIT 4 – pages 50-65 United Kingdom?	TOPIC
Language of persuasion Language analysis	Shades of meaning Language patterns (synonyms/ prefixes) Formal/ informal language	LANGUAGE STUDY
Conditional clauses Comparative adjectives/ adverbs Superlatives	Formal/ informal language Linking phrases	LANGUAGE PRACTICE
Discussing advertisements (S) Discussing meaning (S) Arguing 'for or against' (S) Identifying key points (L) Analysing text (R) Publicity handout (W) Persuasive slogans (W)	Discussing culture and nationality (S) Associating music and pictures (L/S) Varieties of English: Scottish, Welsh, Irish (L) Language and culture (R) <u>Editing and summarising text (R/W)</u> Book review (W)	SKILLS
Manipulating language to change meaning	Analysing shades of meaning Recognising prefixes	VOCABULARY BUILDING SKILLS
Advertising language Euphemisms	Prefixes Suffixes Political languages	LEXICAL AREAS
Designing an advertising campaign	Personal project: - research - dialect survey - class newspaper - video/ audio recording - school prospectus - school game	PROJECTS
Analysing group/ individual work Analysing individual progress/ difficulties learning strategies Course diary	Memorable experiences Analysing learning material Reporting group/ individual progress Course diary	LEARNER TRAINING

## SECTION 4

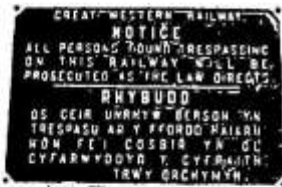
### LANGUAGE AND CULTURE

1 How many different languages are represented in your class?

2 How many languages can you think of that are spoken by small groups within a wider national community, e.g. Frisian in Germany, Breton in France?

3 How many of these languages belong to ethnic groups who have emigrated from one part of the world to another, e.g. Bengali and Cantonese in Britain.

4 Which of the languages cross geographical boundaries, e.g. Basque in France and Spain.



#### READING

Language is the key to cultural identity. It emerges the individual with, or separates her/him from, the wider nation that speaks the same mother-tongue. During the last two hundred years the cultural powers that dominated large parts of the world have imposed their languages over the countries that they ruled or influenced.

During the early nineteenth century the British army undertook the task of surveying and then drawing up maps of Ireland. The process took place over several years and also involved changing all of the place names from Gaeic, the native language of the Irish, into English. The British government then offered a new educational system to the people of Ireland, but that education was carried out in English. Similarly, in many parts of the world today, children are being schooled in a language that they do not speak at home.

In Wales, the British authorities implemented a similar policy, whereby all Welsh education was carried out in English. Recently in this century that the situation has changed as we begin to value and respect minority languages and the ethnic diversity of a multi-cultural modern society.

Perhaps, as in the case of the rainforests, we are acting just in time. Today some twenty per cent of the population in Wales speak Welsh, and in the extreme south-west of England the ancient Cornish tongue is being spoken by increasing numbers. Similarly, Breton, Basque, Lapp, Rumanian, Gaeic and so on are all struggling for survival and recognition. Indeed, all over the world small ethnic groups are determined to maintain their own independent languages. They understand that the road towards national self-determination is partly dependent upon the group's ability to save and promote its own language.

In 1967 the British Parliament passed the Welsh Language Act, which stated that Welsh must have equal status as English: all official forms should be translated into Welsh and people should have the right to speak Welsh in court and be educated in the Welsh language.

This had not always been the case, as the following recollection illustrates. It describes the experiences of a small boy who was just starting school. His teacher was English and his mother-tongue was Welsh.

I was put in a class of children who were beginning to read

English. I could read Welsh quite well. The word soon went round that someone new, and ridiculous as that, had come to the school. Several of the cruel children had their eye on me - I knew all about them all, loud-mouthed children from Y Llan.

Someone whispered to me not to speak a word of Welsh, but these boys did all they could to make me raise my voice and in the end they succeeded. I lost my temper and I began to speak my mind to the treacherous busybody who had been tormenting me. As I began to speak out in my rich Welsh, everyone laughed.

Then the teacher came and a cord was put around my neck with a heavy wooden block attached to it. I had no idea what it was; I had seen a similar block around a dog's neck to stop it running after sheep. Perhaps it was to prevent me from running home that the block was hung around my neck.

At last it was midday, the time to be released. The schoolmistress came in with a cane in her hand. She asked a question and every child pointed at me. Something like a smile came across her face when she saw the block around my neck.

She pulled off the block and then I understood that it was for speaking in Welsh that it had been hung around my neck.

The block was around my neck hundreds of times after that. This is how it was done - when a child was heard uttering a word of Welsh, the teacher was to be told, then the block was put around the child's neck and it was there to stay until he heard someone else speaking Welsh, when it was passed on to the next poor child. At the end of the day the one who was wearing it would be carried on his hand. Each day, the block, as if by its own weight, from all parts of the school, would come to end up on my neck. I never tried to seek respite from the block by passing it on to another. I knew nothing about the principle of destroying the foundation of a child's character. To teach a child to spy on a smaller one who was speaking his native language in order to pass on a punishment to him! No, the block never came off my neck and I suffered the same daily as the school drew to its close.

This story has been adapted from *Cath Aengwyl: Book of Welsh* translated by Mark Stephens. The incident described took place in the 1860s.

### LANGUAGE PRACTICE

- Working in pairs, prepare outline notes to show how the text is organised. When you have finished, reread the text and write headings for each paragraph.
- Compare your outlines and paragraph headings with another pair. How well organised is the text? Which are the best headings? How could you improve the text by adding to it, cutting bits out or reorganising it? Share your views with the rest of the class.
- In not more than thirty words, write a summary of the text. Pin it to the wall and compare your summary with the others. Do they all include the same points? Which is the most 'efficient' in its use of language?
- The text can be divided into two parts: the first part discusses the relationships between languages and cultures and the second part tells the story of the Welsh child's punishment for speaking English.

From the list of words below, choose the ones that describe the types of writing in each part of the text

formal	informal
casual	close to speech
analytical	explanatory
literary	descriptive
emotional	passionate
objective	subjective
neutral	academic
strong	personal
persuasive	propagandist



- What are the differences in form and meaning in the following word groups? Write example sentences to show how they can be used

patrist, patristic, patristism  
 nation, national, nationalism  
 culture, cultural  
 ethnic, ethnicity  
 language, linguistic



Ek B. Ürün odaklı yazma yaklaşım etkinliği (Elsworth ve Rose, 1996, s. 26)

# 9 Build your skills

## Film star family



**The people in today's film star family are American. They're called the Culkins. Macaulay Culkin - 'Mac' - is the famous one in the family. He's the star of the Home Alone films, but he isn't the only actor in the family. His dad, his aunt, one of his sisters and one of his brothers - Kieran - are all film actors, too. That's Kieran next to Mac in the photograph.**

**The Culkins aren't from Hollywood. Their home is in New York. They are a large family: Mac, his six brothers and sisters and his mum and dad.**

**Mac's favourite animal is his dog, Rusty.**

STAR FACTFILE	
First name:	Macaulay
Surname:	
Nationality:	
Home town:	
Job:	
Are there brothers and sisters? If so, how many? (name and age)	
Favourite animal:	



### Before you start

- 1 Who is your favourite film star?
- 2 Who is the film star in the photos?
- 3 What are the names of his films?

### Reading

- 1 Read the magazine article and complete the Star Factfile for Macaulay Culkin.

### Listening

- 1 Jade is a star in a TV programme. Listen and complete a Star Factfile for her.

### Speaking

- 1 Now you are famous! Make a Star Factfile for yourself and invent new facts if you want to. Then interview each other.

### Writing

- 1 Write a magazine article about your partner.

**TODAY'S STAR**  
by our reporter (your name)

Who is our star today? Well, he's/she's (name) and he's/ she's (nationality). He's/She's from (home town) and he's/ she's a/an (job). He's/She's brothers and sisters are called (names). His/her favourite animal is a/an (animal) called (name).

Ek C. Tür odaklı yazma etkinliği- İş başvurusu mektubu (Swan ve Walter, 1985, s. 48-49)

**Unit 11**

**B Knife-thrower's assistant wanted**

**1** Read the advertisement and the two letters. Fill in the numbered gaps with words and expressions from the box. (You can use a dictionary, or ask your teacher about difficult words.)

**WELL-KNOWN NORTHERN MANUFACTURER** requires  
**SALES MANAGER**  
for district between Liverpool and Cardiff.  
Very good <sup>1</sup> and conditions.  
Use of new company car.  
<sup>2</sup> between 25 and 40.  
Previous selling <sup>3</sup> essential.  
<sup>4</sup> to Managing Director, Domestic Engineering Services Ltd, 417 Ninth Way, Whitehaven, Cumbria WN6 4JL.

**advertised age apply companies engineering experience faithfully look forward salary Sales Manager several should like worked write**

17 Grove Crescent  
Cumbria CA6 7LE  
May 24, 1985

The Managing Director  
Domestic Engineering Services Ltd  
417 Ninth Way  
Whitehaven  
Cumbria WA6 9JL

Dear Sir

I <sup>1</sup> <sup>2</sup> apply for the post of <sup>3</sup> <sup>4</sup> <sup>5</sup> <sup>6</sup> <sup>7</sup> <sup>8</sup> <sup>9</sup> <sup>10</sup> <sup>11</sup> <sup>12</sup> <sup>13</sup> <sup>14</sup> <sup>15</sup> <sup>16</sup> <sup>17</sup> <sup>18</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> <sup>23</sup> <sup>24</sup> <sup>25</sup> <sup>26</sup> <sup>27</sup> <sup>28</sup> <sup>29</sup> <sup>30</sup> <sup>31</sup> <sup>32</sup> <sup>33</sup> <sup>34</sup> <sup>35</sup> <sup>36</sup> <sup>37</sup> <sup>38</sup> <sup>39</sup> <sup>40</sup> <sup>41</sup> <sup>42</sup> <sup>43</sup> <sup>44</sup> <sup>45</sup> <sup>46</sup> <sup>47</sup> <sup>48</sup> <sup>49</sup> <sup>50</sup> <sup>51</sup> <sup>52</sup> <sup>53</sup> <sup>54</sup> <sup>55</sup> <sup>56</sup> <sup>57</sup> <sup>58</sup> <sup>59</sup> <sup>60</sup> <sup>61</sup> <sup>62</sup> <sup>63</sup> <sup>64</sup> <sup>65</sup> <sup>66</sup> <sup>67</sup> <sup>68</sup> <sup>69</sup> <sup>70</sup> <sup>71</sup> <sup>72</sup> <sup>73</sup> <sup>74</sup> <sup>75</sup> <sup>76</sup> <sup>77</sup> <sup>78</sup> <sup>79</sup> <sup>80</sup> <sup>81</sup> <sup>82</sup> <sup>83</sup> <sup>84</sup> <sup>85</sup> <sup>86</sup> <sup>87</sup> <sup>88</sup> <sup>89</sup> <sup>90</sup> <sup>91</sup> <sup>92</sup> <sup>93</sup> <sup>94</sup> <sup>95</sup> <sup>96</sup> <sup>97</sup> <sup>98</sup> <sup>99</sup> <sup>100</sup> <sup>101</sup> <sup>102</sup> <sup>103</sup> <sup>104</sup> <sup>105</sup> <sup>106</sup> <sup>107</sup> <sup>108</sup> <sup>109</sup> <sup>110</sup> <sup>111</sup> <sup>112</sup> <sup>113</sup> <sup>114</sup> <sup>115</sup> <sup>116</sup> <sup>117</sup> <sup>118</sup> <sup>119</sup> <sup>120</sup> <sup>121</sup> <sup>122</sup> <sup>123</sup> <sup>124</sup> <sup>125</sup> <sup>126</sup> <sup>127</sup> <sup>128</sup> <sup>129</sup> <sup>130</sup> <sup>131</sup> <sup>132</sup> <sup>133</sup> <sup>134</sup> <sup>135</sup> <sup>136</sup> <sup>137</sup> <sup>138</sup> <sup>139</sup> <sup>140</sup> <sup>141</sup> <sup>142</sup> <sup>143</sup> <sup>144</sup> <sup>145</sup> <sup>146</sup> <sup>147</sup> <sup>148</sup> <sup>149</sup> <sup>150</sup> <sup>151</sup> <sup>152</sup> <sup>153</sup> <sup>154</sup> <sup>155</sup> <sup>156</sup> <sup>157</sup> <sup>158</sup> <sup>159</sup> <sup>160</sup> <sup>161</sup> <sup>162</sup> <sup>163</sup> <sup>164</sup> <sup>165</sup> <sup>166</sup> <sup>167</sup> <sup>168</sup> <sup>169</sup> <sup>170</sup> <sup>171</sup> <sup>172</sup> <sup>173</sup> <sup>174</sup> <sup>175</sup> <sup>176</sup> <sup>177</sup> <sup>178</sup> <sup>179</sup> <sup>180</sup> <sup>181</sup> <sup>182</sup> <sup>183</sup> <sup>184</sup> <sup>185</sup> <sup>186</sup> <sup>187</sup> <sup>188</sup> <sup>189</sup> <sup>190</sup> <sup>191</sup> <sup>192</sup> <sup>193</sup> <sup>194</sup> <sup>195</sup> <sup>196</sup> <sup>197</sup> <sup>198</sup> <sup>199</sup> <sup>200</sup> <sup>201</sup> <sup>202</sup> <sup>203</sup> <sup>204</sup> <sup>205</sup> <sup>206</sup> <sup>207</sup> <sup>208</sup> <sup>209</sup> <sup>210</sup> <sup>211</sup> <sup>212</sup> <sup>213</sup> <sup>214</sup> <sup>215</sup> <sup>216</sup> <sup>217</sup> <sup>218</sup> <sup>219</sup> <sup>220</sup> <sup>221</sup> <sup>222</sup> <sup>223</sup> <sup>224</sup> <sup>225</sup> <sup>226</sup> <sup>227</sup> <sup>228</sup> <sup>229</sup> <sup>230</sup> <sup>231</sup> <sup>232</sup> <sup>233</sup> <sup>234</sup> <sup>235</sup> <sup>236</sup> <sup>237</sup> <sup>238</sup> <sup>239</sup> <sup>240</sup> <sup>241</sup> <sup>242</sup> <sup>243</sup> <sup>244</sup> <sup>245</sup> <sup>246</sup> <sup>247</sup> <sup>248</sup> <sup>249</sup> <sup>250</sup> <sup>251</sup> <sup>252</sup> <sup>253</sup> <sup>254</sup> <sup>255</sup> <sup>256</sup> <sup>257</sup> <sup>258</sup> <sup>259</sup> <sup>260</sup> <sup>261</sup> <sup>262</sup> <sup>263</sup> <sup>264</sup> <sup>265</sup> <sup>266</sup> <sup>267</sup> <sup>268</sup> <sup>269</sup> <sup>270</sup> <sup>271</sup> <sup>272</sup> <sup>273</sup> <sup>274</sup> <sup>275</sup> <sup>276</sup> <sup>277</sup> <sup>278</sup> <sup>279</sup> <sup>280</sup> <sup>281</sup> <sup>282</sup> <sup>283</sup> <sup>284</sup> <sup>285</sup> <sup>286</sup> <sup>287</sup> <sup>288</sup> <sup>289</sup> <sup>290</sup> <sup>291</sup> <sup>292</sup> <sup>293</sup> <sup>294</sup> <sup>295</sup> <sup>296</sup> <sup>297</sup> <sup>298</sup> <sup>299</sup> <sup>300</sup> <sup>301</sup> <sup>302</sup> <sup>303</sup> <sup>304</sup> <sup>305</sup> <sup>306</sup> <sup>307</sup> <sup>308</sup> <sup>309</sup> <sup>310</sup> <sup>311</sup> <sup>312</sup> <sup>313</sup> <sup>314</sup> <sup>315</sup> <sup>316</sup> <sup>317</sup> <sup>318</sup> <sup>319</sup> <sup>320</sup> <sup>321</sup> <sup>322</sup> <sup>323</sup> <sup>324</sup> <sup>325</sup> <sup>326</sup> <sup>327</sup> <sup>328</sup> <sup>329</sup> <sup>330</sup> <sup>331</sup> <sup>332</sup> <sup>333</sup> <sup>334</sup> <sup>335</sup> <sup>336</sup> <sup>337</sup> <sup>338</sup> <sup>339</sup> <sup>340</sup> <sup>341</sup> <sup>342</sup> <sup>343</sup> <sup>344</sup> <sup>345</sup> <sup>346</sup> <sup>347</sup> <sup>348</sup> <sup>349</sup> <sup>350</sup> <sup>351</sup> <sup>352</sup> <sup>353</sup> <sup>354</sup> <sup>355</sup> <sup>356</sup> <sup>357</sup> <sup>358</sup> <sup>359</sup> <sup>360</sup> <sup>361</sup> <sup>362</sup> <sup>363</sup> <sup>364</sup> <sup>365</sup> <sup>366</sup> <sup>367</sup> <sup>368</sup> <sup>369</sup> <sup>370</sup> <sup>371</sup> <sup>372</sup> <sup>373</sup> <sup>374</sup> <sup>375</sup> <sup>376</sup> <sup>377</sup> <sup>378</sup> <sup>379</sup> <sup>380</sup> <sup>381</sup> <sup>382</sup> <sup>383</sup> <sup>384</sup> <sup>385</sup> <sup>386</sup> <sup>387</sup> <sup>388</sup> <sup>389</sup> <sup>390</sup> <sup>391</sup> <sup>392</sup> <sup>393</sup> <sup>394</sup> <sup>395</sup> <sup>396</sup> <sup>397</sup> <sup>398</sup> <sup>399</sup> <sup>400</sup> <sup>401</sup> <sup>402</sup> <sup>403</sup> <sup>404</sup> <sup>405</sup> <sup>406</sup> <sup>407</sup> <sup>408</sup> <sup>409</sup> <sup>410</sup> <sup>411</sup> <sup>412</sup> <sup>413</sup> <sup>414</sup> <sup>415</sup> <sup>416</sup> <sup>417</sup> <sup>418</sup> <sup>419</sup> <sup>420</sup> <sup>421</sup> <sup>422</sup> <sup>423</sup> <sup>424</sup> <sup>425</sup> <sup>426</sup> <sup>427</sup> <sup>428</sup> <sup>429</sup> <sup>430</sup> <sup>431</sup> <sup>432</sup> <sup>433</sup> <sup>434</sup> <sup>435</sup> <sup>436</sup> <sup>437</sup> <sup>438</sup> <sup>439</sup> <sup>440</sup> <sup>441</sup> <sup>442</sup> <sup>443</sup> <sup>444</sup> <sup>445</sup> <sup>446</sup> <sup>447</sup> <sup>448</sup> <sup>449</sup> <sup>450</sup> <sup>451</sup> <sup>452</sup> <sup>453</sup> <sup>454</sup> <sup>455</sup> <sup>456</sup> <sup>457</sup> <sup>458</sup> <sup>459</sup> <sup>460</sup> <sup>461</sup> <sup>462</sup> <sup>463</sup> <sup>464</sup> <sup>465</sup> <sup>466</sup> <sup>467</sup> <sup>468</sup> <sup>469</sup> <sup>470</sup> <sup>471</sup> <sup>472</sup> <sup>473</sup> <sup>474</sup> <sup>475</sup> <sup>476</sup> <sup>477</sup> <sup>478</sup> <sup>479</sup> <sup>480</sup> <sup>481</sup> <sup>482</sup> <sup>483</sup> <sup>484</sup> <sup>485</sup> <sup>486</sup> <sup>487</sup> <sup>488</sup> <sup>489</sup> <sup>490</sup> <sup>491</sup> <sup>492</sup> <sup>493</sup> <sup>494</sup> <sup>495</sup> <sup>496</sup> <sup>497</sup> <sup>498</sup> <sup>499</sup> <sup>500</sup> <sup>501</sup> <sup>502</sup> <sup>503</sup> <sup>504</sup> <sup>505</sup> <sup>506</sup> <sup>507</sup> <sup>508</sup> <sup>509</sup> <sup>510</sup> <sup>511</sup> <sup>512</sup> <sup>513</sup> <sup>514</sup> <sup>515</sup> <sup>516</sup> <sup>517</sup> <sup>518</sup> <sup>519</sup> <sup>520</sup> <sup>521</sup> <sup>522</sup> <sup>523</sup> <sup>524</sup> <sup>525</sup> <sup>526</sup> <sup>527</sup> <sup>528</sup> <sup>529</sup> <sup>530</sup> <sup>531</sup> <sup>532</sup> <sup>533</sup> <sup>534</sup> <sup>535</sup> <sup>536</sup> <sup>537</sup> <sup>538</sup> <sup>539</sup> <sup>540</sup> <sup>541</sup> <sup>542</sup> <sup>543</sup> <sup>544</sup> <sup>545</sup> <sup>546</sup> <sup>547</sup> <sup>548</sup> <sup>549</sup> <sup>550</sup> <sup>551</sup> <sup>552</sup> <sup>553</sup> <sup>554</sup> <sup>555</sup> <sup>556</sup> <sup>557</sup> <sup>558</sup> <sup>559</sup> <sup>560</sup> <sup>561</sup> <sup>562</sup> <sup>563</sup> <sup>564</sup> <sup>565</sup> <sup>566</sup> <sup>567</sup> <sup>568</sup> <sup>569</sup> <sup>570</sup> <sup>571</sup> <sup>572</sup> <sup>573</sup> <sup>574</sup> <sup>575</sup> <sup>576</sup> <sup>577</sup> <sup>578</sup> <sup>579</sup> <sup>580</sup> <sup>581</sup> <sup>582</sup> <sup>583</sup> <sup>584</sup> <sup>585</sup> <sup>586</sup> <sup>587</sup> <sup>588</sup> <sup>589</sup> <sup>590</sup> <sup>591</sup> <sup>592</sup> <sup>593</sup> <sup>594</sup> <sup>595</sup> <sup>596</sup> <sup>597</sup> <sup>598</sup> <sup>599</sup> <sup>600</sup> <sup>601</sup> <sup>602</sup> <sup>603</sup> <sup>604</sup> <sup>605</sup> <sup>606</sup> <sup>607</sup> <sup>608</sup> <sup>609</sup> <sup>610</sup> <sup>611</sup> <sup>612</sup> <sup>613</sup> <sup>614</sup> <sup>615</sup> <sup>616</sup> <sup>617</sup> <sup>618</sup> <sup>619</sup> <sup>620</sup> <sup>621</sup> <sup>622</sup> <sup>623</sup> <sup>624</sup> <sup>625</sup> <sup>626</sup> <sup>627</sup> <sup>628</sup> <sup>629</sup> <sup>630</sup> <sup>631</sup> <sup>632</sup> <sup>633</sup> <sup>634</sup> <sup>635</sup> <sup>636</sup> <sup>637</sup> <sup>638</sup> <sup>639</sup> <sup>640</sup> <sup>641</sup> <sup>642</sup> <sup>643</sup> <sup>644</sup> <sup>645</sup> <sup>646</sup> <sup>647</sup> <sup>648</sup> <sup>649</sup> <sup>650</sup> <sup>651</sup> <sup>652</sup> <sup>653</sup> <sup>654</sup> <sup>655</sup> <sup>656</sup> <sup>657</sup> <sup>658</sup> <sup>659</sup> <sup>660</sup> <sup>661</sup> <sup>662</sup> <sup>663</sup> <sup>664</sup> <sup>665</sup> <sup>666</sup> <sup>667</sup> <sup>668</sup> <sup>669</sup> <sup>670</sup> <sup>671</sup> <sup>672</sup> <sup>673</sup> <sup>674</sup> <sup>675</sup> <sup>676</sup> <sup>677</sup> <sup>678</sup> <sup>679</sup> <sup>680</sup> <sup>681</sup> <sup>682</sup> <sup>683</sup> <sup>684</sup> <sup>685</sup> <sup>686</sup> <sup>687</sup> <sup>688</sup> <sup>689</sup> <sup>690</sup> <sup>691</sup> <sup>692</sup> <sup>693</sup> <sup>694</sup> <sup>695</sup> <sup>696</sup> <sup>697</sup> <sup>698</sup> <sup>699</sup> <sup>700</sup> <sup>701</sup> <sup>702</sup> <sup>703</sup> <sup>704</sup> <sup>705</sup> <sup>706</sup> <sup>707</sup> <sup>708</sup> <sup>709</sup> <sup>710</sup> <sup>711</sup> <sup>712</sup> <sup>713</sup> <sup>714</sup> <sup>715</sup> <sup>716</sup> <sup>717</sup> <sup>718</sup> <sup>719</sup> <sup>720</sup> <sup>721</sup> <sup>722</sup> <sup>723</sup> <sup>724</sup> <sup>725</sup> <sup>726</sup> <sup>727</sup> <sup>728</sup> <sup>729</sup> <sup>730</sup> <sup>731</sup> <sup>732</sup> <sup>733</sup> <sup>734</sup> <sup>735</sup> <sup>736</sup> <sup>737</sup> <sup>738</sup> <sup>739</sup> <sup>740</sup> <sup>741</sup> <sup>742</sup> <sup>743</sup> <sup>744</sup> <sup>745</sup> <sup>746</sup> <sup>747</sup> <sup>748</sup> <sup>749</sup> <sup>750</sup> <sup>751</sup> <sup>752</sup> <sup>753</sup> <sup>754</sup> <sup>755</sup> <sup>756</sup> <sup>757</sup> <sup>758</sup> <sup>759</sup> <sup>760</sup> <sup>761</sup> <sup>762</sup> <sup>763</sup> <sup>764</sup> <sup>765</sup> <sup>766</sup> <sup>767</sup> <sup>768</sup> <sup>769</sup> <sup>770</sup> <sup>771</sup> <sup>772</sup> <sup>773</sup> <sup>774</sup> <sup>775</sup> <sup>776</sup> <sup>777</sup> <sup>778</sup> <sup>779</sup> <sup>780</sup> <sup>781</sup> <sup>782</sup> <sup>783</sup> <sup>784</sup> <sup>785</sup> <sup>786</sup> <sup>787</sup> <sup>788</sup> <sup>789</sup> <sup>790</sup> <sup>791</sup> <sup>792</sup> <sup>793</sup> <sup>794</sup> <sup>795</sup> <sup>796</sup> <sup>797</sup> <sup>798</sup> <sup>799</sup> <sup>800</sup> <sup>801</sup> <sup>802</sup> <sup>803</sup> <sup>804</sup> <sup>805</sup> <sup>806</sup> <sup>807</sup> <sup>808</sup> <sup>809</sup> <sup>810</sup> <sup>811</sup> <sup>812</sup> <sup>813</sup> <sup>814</sup> <sup>815</sup> <sup>816</sup> <sup>817</sup> <sup>818</sup> <sup>819</sup> <sup>820</sup> <sup>821</sup> <sup>822</sup> <sup>823</sup> <sup>824</sup> <sup>825</sup> <sup>826</sup> <sup>827</sup> <sup>828</sup> <sup>829</sup> <sup>830</sup> <sup>831</sup> <sup>832</sup> <sup>833</sup> <sup>834</sup> <sup>835</sup> <sup>836</sup> <sup>837</sup> <sup>838</sup> <sup>839</sup> <sup>840</sup> <sup>841</sup> <sup>842</sup> <sup>843</sup> <sup>844</sup> <sup>845</sup> <sup>846</sup> <sup>847</sup> <sup>848</sup> <sup>849</sup> <sup>850</sup> <sup>851</sup> <sup>852</sup> <sup>853</sup> <sup>854</sup> <sup>855</sup> <sup>856</sup> <sup>857</sup> <sup>858</sup> <sup>859</sup> <sup>860</sup> <sup>861</sup> <sup>862</sup> <sup>863</sup> <sup>864</sup> <sup>865</sup> <sup>866</sup> <sup>867</sup> <sup>868</sup> <sup>869</sup> <sup>870</sup> <sup>871</sup> <sup>872</sup> <sup>873</sup> <sup>874</sup> <sup>875</sup> <sup>876</sup> <sup>877</sup> <sup>878</sup> <sup>879</sup> <sup>880</sup> <sup>881</sup> <sup>882</sup> <sup>883</sup> <sup>884</sup> <sup>885</sup> <sup>886</sup> <sup>887</sup> <sup>888</sup> <sup>889</sup> <sup>890</sup> <sup>891</sup> <sup>892</sup> <sup>893</sup> <sup>894</sup> <sup>895</sup> <sup>896</sup> <sup>897</sup> <sup>898</sup> <sup>899</sup> <sup>900</sup> <sup>901</sup> <sup>902</sup> <sup>903</sup> <sup>904</sup> <sup>905</sup> <sup>906</sup> <sup>907</sup> <sup>908</sup> <sup>909</sup> <sup>910</sup> <sup>911</sup> <sup>912</sup> <sup>913</sup> <sup>914</sup> <sup>915</sup> <sup>916</sup> <sup>917</sup> <sup>918</sup> <sup>919</sup> <sup>920</sup> <sup>921</sup> <sup>922</sup> <sup>923</sup> <sup>924</sup> <sup>925</sup> <sup>926</sup> <sup>927</sup> <sup>928</sup> <sup>929</sup> <sup>930</sup> <sup>931</sup> <sup>932</sup> <sup>933</sup> <sup>934</sup> <sup>935</sup> <sup>936</sup> <sup>937</sup> <sup>938</sup> <sup>939</sup> <sup>940</sup> <sup>941</sup> <sup>942</sup> <sup>943</sup> <sup>944</sup> <sup>945</sup> <sup>946</sup> <sup>947</sup> <sup>948</sup> <sup>949</sup> <sup>950</sup> <sup>951</sup> <sup>952</sup> <sup>953</sup> <sup>954</sup> <sup>955</sup> <sup>956</sup> <sup>957</sup> <sup>958</sup> <sup>959</sup> <sup>960</sup> <sup>961</sup> <sup>962</sup> <sup>963</sup> <sup>964</sup> <sup>965</sup> <sup>966</sup> <sup>967</sup> <sup>968</sup> <sup>969</sup> <sup>970</sup> <sup>971</sup> <sup>972</sup> <sup>973</sup> <sup>974</sup> <sup>975</sup> <sup>976</sup> <sup>977</sup> <sup>978</sup> <sup>979</sup> <sup>980</sup> <sup>981</sup> <sup>982</sup> <sup>983</sup> <sup>984</sup> <sup>985</sup> <sup>986</sup> <sup>987</sup> <sup>988</sup> <sup>989</sup> <sup>990</sup> <sup>991</sup> <sup>992</sup> <sup>993</sup> <sup>994</sup> <sup>995</sup> <sup>996</sup> <sup>997</sup> <sup>998</sup> <sup>999</sup> <sup>1000</sup>

2 Here are some sentences from four letters from Domestic Engineering Services Ltd to Mr Parsons and Mr Jardine. (The sentences are not in order; some of them come in more than one letter.) Can you write one of the letters?

Dear Mr .....  
Yours sincerely  
Please come for an interview on ..... at ..... a.m.  
Thank you for your letter of ..... May.  
Please confirm your acceptance as soon as possible.  
Thank you for coming for an interview yesterday.  
We regret that we are unable to offer you the post.  
We are pleased to offer you the position of Sales Manager, starting on 1 August, at a salary of £12,500 a year.

**3** Read the advertisements with a dictionary.

**ROSTON TIMES**

**MANAGER FOR SMALL NEWSAGENTS**

Applicants must have experience of running a small shop. Good knowledge of accounting desirable. Aged 25-40. Apply in writing to: Personnel Manager, Chambers and Wren, Chambers House, High Street, Barbury BA6 1DS.

Efficient **SHORTHAND TYPIST/SECRETARY** needed for small friendly company. Apply to Office Managers, Ann Harper Ltd, 8 Newport Road, Roston RS1 4JX.

**FULL-TIME GARDENER** wanted for Roston General Hospital. Experience essential. Good wages and conditions. Apply: The Administrator.

**TEACHER REQUIRED** for private language school. Teaching experience unnecessary. Apply: The Director of Studies, Insium Languages Ltd, 279 Canal Street, Roston.

**CLEANER** required for our Roston office, hours by arrangement. Apply The Manager, Coleman and Stokes 33 South Parade Roston RN1 5RQ.

Full-time **DRIVERS** required. Clean driving licence. Must be of smart appearance. Aged over 25. Apply **CAPE TAXIS**, 17 Palace Road, Roston.

**SECRETARY** (part time/full time)

**CABIN STAFF**

Southern Airlines require Cabin staff for intercontinental flights. Applicants must be between 20 and 33 years old, height 1m60 to 1m75, education to GCE standard, two languages, must be able to swim. Apply to Recruitment Officer, Southern Airlines, Heathrow Airport West, HR3 7KK.

**PART-TIME JOB**

Circus has an unexpected vacancy for a knife-thrower's assistant. Excellent pay. Apply in writing to City Show Office, 13 Rose Lane, Roston.

**SECRETARIES**

- 4** Job interviews. Work in groups of about six (three interviewers and three applicants).
1. Applicants write letters of application for one of the jobs advertised; interviewers prepare interviews.
  2. Applicants are interviewed in turn.
  3. Interviewers choose the best applicant and write letters to all three.

Where do you work? How long have you been there?  
Why do you want to change your job? Where did you go to school? Have you any experience of selling? Can you speak any foreign languages? Have you ever lived abroad? Have you ever been dismissed from a job? What are your interests? Are you married?

What's the salary? What are the hours?  
Is there a canteen?



Unit 11B

**SECRETARY ASSISTANT**

**SECRETARY**



Ek D. Proje ile yazma etkinliği (Farthing and Pulverness, 1994, s. 62)

## FINAL PROJECT

Project work has been an important part of this course. We hope that it has helped to give you the confidence you need to understand your skills, strengths and interests as a fluent speaker of English. The projects have given you a cut the teacher or the course-book - the opportunity to monitor your own performance and become more aware of your own strengths and limitations.

By now you should know everyone in the class, many people in the school and the surrounding area quite well. You should, we hope, have both broadened and deepened your interest in British culture. This is your last project - so you should be able to decide what you would like to do.

Choose something that will really interest you and which could be of value to you after the course has finished. Choose something that you will find challenging and which will also be of interest to the rest of the class.

Here are a few suggestions:

### 1 YOUR OWN RESEARCH PROJECT

Choose a topic (either by yourself or with a fellow student) that will allow you to develop your own personal interests. This may be in response to some of the work that you have undertaken earlier in the course and which you would like to extend or it may be something completely new. You should discuss the project with your teacher and

- prepare a clear statement of aims.
- explain the support that you require, (information, facilities, materials etc.)
- prepare a clear action plan that anticipates accurately what can be done within the time available.



### 2 DIALECT SURVEY

Develop the work that was started in this unit. Prepare a map of the different regions in Britain and then try to identify each region and show examples of different regional dialects. Your teachers should be able to help you and if you are really stuck, they might be able to speak in some of the regional dialects for you.

Transcribe the dialects and show how they are different from the standard dialect that is heard on the BBC news. Consider the more complex differences that are found on the level of the vocabulary and the grammar.

Example:	<b>BBC Standard</b>	<b>Regional Dialect</b>
	Bad-tempered	Crusty (Oxfordshire)
	I was	I were (West Country)
	That is hers	That is hern (Kern)

Design a questionnaire to find out how the British regard these different dialects. You might consider:

- whether people think that some accents are more correct than others.
- what the schools should be teaching.
- how people rank different dialects (e.g. most to least attractive/trustworthy etc.)
- how the television and television advertisements make use of different regional dialects.



### 3 A CLASS NEWSPAPER

Prepare an end-of course newspaper for the school that includes:

- school news
- features and reviews to remind you of the high points (and low points) of the course
- photographs and addresses of all of the students on your course
- contributions from as many students, teachers, social organisers as you can obtain
- examples of coursework that you are particularly proud

**Ek E. Dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiş yazma aktivitesi (Cunningham and Moor, 2005, s. 46)**

**module 4 The mind**

**Writing**

**A formal letter**

**1** Listen to the advertisement for the BrainBoost course. What does the course promise to do? What does the 'special package' include and how much does it cost?



**2** Phillip buys the BrainBoost course, but is unhappy with it, and telephones the company to complain. Read some of the things he says to Mr Martin, the manager of BrainBoost. Why is he unhappy with what he has received?



You told me I'd get it in forty-eight hours, but actually it took nearly three weeks.

Your ad said that the exercises only take ten minutes a day, but I've worked out that they take more like two hours a day.

And another thing – I just cannot understand how you can say these boring exercises are enjoyable!

**3** Phillip is asked to put his complaint in writing. Read his letter and underline the words he uses to make his complaints from exercise 2.

Mr David Martin  
BrainBoost  
PO Box 327861  
8 January

12 Priory Terrace  
Brissel, BS12 0RJ

Dear Mr Martin,

Following our telephone conversation yesterday, I am writing to complain about the 'BrainBoost special package' which I purchased from your company over the Internet six weeks ago.

I am dissatisfied with the product and service that I have received for a number of reasons. Firstly, having paid €3.95 postage and packing I was told that I would receive the course within forty-eight hours whereas in fact it took almost three weeks to arrive.

Your advertisement promised that the necessary exercises would be enjoyable and take only ten minutes a day to complete. However, I have calculated that in order to complete the exercises suggested, it would take closer to two hours a day. Furthermore, I totally fail to comprehend how you can describe these tedious exercises as enjoyable, or suggest that they will 'open up your imagination'.

Finally, I have discovered that the vitamins and CDs which you describe as 'unique' can be purchased in my local supermarket for half the price that you charge.

I am of the opinion that your course has been a total waste of both my time and money, and demand a complete refund of everything that I have paid, including postage and packing.

Yours sincerely,

*Phillip Mortimer*

Phillip Mortimer

**b** In what ways are the grammar and vocabulary Phillip uses in the letter different from what he says?

**c** Find more formal words and phrases in Phillip's letter that mean the following.

- |                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1 After (paragraph 1) | 6 I have worked out (3)        |
| 2 buy (1)             | 7 I just cannot understand (3) |
| 3 unhappy (2)         | 8 I think (5)                  |
| 4 but actually (2)    | 9 I want all my money back (5) |
| 5 to do (3)           |                                |

**4** Underline any other phrases in the letter that might be useful in a letter of complaint.

**5** Look at page 139. Imagine you bought one of the language courses. Think of at least four things that went wrong. Write a letter complaining to the company and asking for your money back.

Ek F. Yazma aktivitesi için ön plana çıkarılan dilsel yapı (Elsworth ve Rose, 1996, s. 47)

### have/get something done

Read about how to keep your brain healthy. Can you think of any other ideas?

## Five ways to keep your brain healthy

#### 1 Eat well

We all know the saying healthy body, healthy mind. Oily fish like salmon and tuna, along with fruit and vegetables, provide essential vitamins to keep your brain young and fit.

#### 2 Exercise

Regular exercise increases the circulation of blood to your brain, making it more efficient. If you haven't exercised regularly before, get your blood pressure checked to make sure your heart is healthy.

#### 3 Exercise your brain too

Just like your body your brain needs to keep fit. Do crosswords, read books. Test and develop your memory with special exercises.

#### 4 Avoid stress

We all know that when we have too much to do we start to forget things. Take breaks and make time to relax.

#### 5 Get your hearing checked

Hearing loss can seriously interfere with memory, so if you think you might have a problem, have your ears tested right now.

- 1 Compare these sentences from the text above. Who does the testing in each one? What is the difference in the verb form? Test your memory with special exercises. Have your ears tested right now. Find another example of the second type of sentence in the text above.
- 2 We also use get in this construction. It is more informal than have, but the meaning is the same. Get your hearing checked.

Read Language summary D on page 147.

### Practice

Write sentences to describe these pictures.



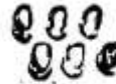
He's cutting his hair.



Look at the business cards below. What can you have done at each of the places? Write three sentences for each.

#### Harringtons Optician's

Immediate eye tests  
Contact lens fitting  
Glasses cleaned and repaired  
Tel: 01283 445055



#### FINOLA'S BEAUTY SALON

#### Flair Dry Cleaning & Ironing Service

Professional ironing service  
24-hour dry cleaning service  
Alterations  
Free delivery and collection in Southampton area  
Tel: 01924 495209  
e-mail: info@flairironing.service.com

Listen to someone phoning one of the businesses above. Which business is the customer phoning? Which service is he asking about? With a partner, invent four similar dialogues using the cards above.

Ek G. Ürün odaklı yazma yaklaşımı etkinlikleri (Elsworth ve Rose, 1996, s. 53; Hutchinson, 1985, s. 76)

### COMMUNICATE

5 In pairs, act out the conversation in a café.



### Look!

never/sometimes/often/usually/always

0% 50% 100%

Helen never eats meat.

Jack sometimes eats salad. 🍎 🍌

Patrick often eats hamburgers. 🍔 🍔 🍔 🍔

Jenny usually eats fish in restaurants. 🐟 🐟 🐟 🐟 🐟

Karini always eats meat on Sunday. 🍖 🍖 🍖 🍖 🍖 🍖

6 Say what they have for breakfast.

0% 50% 100%

Helen (toast and butter) 🍞 🍞 🍞 🍞 🍞

Jenny (eggs) 🍳 🍳 🍳 🍳

Patrick (cheese) 🧀 🧀 🧀

Karini (cereal) 🥣 🥣 🥣 🥣 🥣

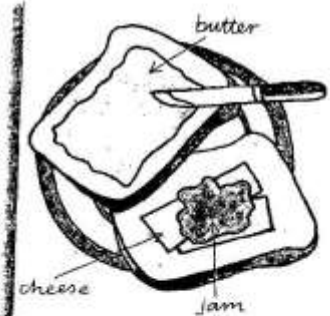
Jack (cereal) 🥣 🥣

Helen often has toast and butter for breakfast.

7 Talk about what you have for breakfast, lunch and dinner.

- What do you usually have for breakfast?
- I usually have ..... How about you?

8 Read about Jack's favourite sandwich.



My favourite sandwich is jam and cheese.

- 1 Get two pieces of bread. Put butter on one piece of bread.
- 2 Put cheese on the other piece of bread. Put jam on the cheese.
- 3 Put one piece of bread on the other piece of bread.
- 4 Eat the sandwich. Delicious!

9 Write how to make your favourite sandwich. Use Jack's sandwich as a model.

10 Now tell the class about your favourite sandwich!

**2** OUCH!



Patient: Doctor, when I drink a cup of tea, I get a sharp pain in my eye.  
 Doctor: Well, take the spoon out first!



**3** Here are some more letters. Make the pupils' conversations with the teacher.

2 Green Street  
 London SE10  
 3rd June

Dear Miss Brown,

Ken wasn't at school yesterday, because he was at the dentist. He had a toothache.

Yours sincerely,  
 B. Jones

27, Gilbert Road  
 London SE10  
 10th September

Dear Miss Brown,

Claire wasn't at school last Friday, because she was ill. She had a temperature and a sore throat.

Yours sincerely,  
 S. Miles

**Exercises**

**1** What's the matter?

**a** What was the matter with them? **R5** Listen and write like this:

Name      What was the matter?

---

**b** Now ask and answer

Example

- A: What was the matter with Ben?
- B: He had a headache.

**2** Look at Tony's mother's letter to his teacher on page 74. Tony is talking to another teacher. Complete the conversation.

Where ----- you last week, Tony?  
 I ----- it.  
 Oh? What ----- the matter?  
 I ----- it.  
 ----- you at right now?  
 Yes, thank you.

**Your project**

**A letter to the teacher**

Was anyone ill in your group last week?

- 1 Write their letter to the teacher.
- 2 Stick it into your Project Book.

**Ek H. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı Etkinlikleri (Cunningham ve Moor, 2005, s. 12-13,36.)**

**module 1 Past and present**

**Writing**

**Planning and drafting a biography**

- 1 a When you write an important letter or composition, do you plan it before you write the final draft? What do you do?
- b Read the ideas below for planning and drafting a piece of writing. Which do you find most useful?

**Four steps to better writing**

**1 Preparing and gathering information**

Give yourself a time limit to brainstorm all the topics you might include, and to check information. Make brief notes by each topic. Get as much information as you can on paper (a quick search on the Internet may help you here). Don't worry too much about the organisation of your ideas at this point – you can always change things later.

**2 Structuring**

Think about the order in which you will present the information. If possible, check with another student or your teacher to see if they think your order is clear and logical.

**3 First draft and feedback**

Write a first draft, giving yourself a time limit to complete the text. Show your first draft to another student or your teacher. Ask them to tell you about things that are unclear, or if there are any important mistakes. Read the draft yourself. Are there better words or phrases you could use to express your ideas?

**4 Final draft**

Use the feedback to prepare the final draft. Then proofread your work (check it for simple errors, spelling mistakes, etc.). If you're happy with what you have written, you have finished!

- 2 a A student is writing a biography of the actor Rowan Atkinson. Look at notes A and B. Which stages in exercise 1b do they illustrate?
- b into which paragraphs in B should the information in A go?
- 3 Read the first draft of the biography (C). The writer is checking spelling (sp) and punctuation (p), and has marked the points he/she is unsure of. Which are correct? Which are wrong? Correct them.
- 4 a Use the 'four steps' in exercise 1b to write a biography of one of the people below.
- |                                |                                     |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| – My sporting hero             | – My favourite filmstar/entertainer |
| – My grandfather/mother        | – The most eccentric person I know  |
| – My oldest and dearest friend | – A musical legend                  |

b As you check your first draft, pay attention to the verb forms you studied on page 10. Can you use any of the past and present time phrases from page 9?

12



- A**
- a Married to Sonetra Sastry, a make-up artist, two children Ben and Lily.
  - b Rarely seen in public, almost never gives interviews.
  - c Attended Newcastle and Oxford Universities, where he appeared in several student productions.
  - d Born in north-east of England, 1955.
  - e Sing at school – had ability to make other students laugh.
  - f Is the fourth most recognised British person in the world.
  - g First film appearance 1989 – 'Never Say Never Again'.
  - h Developed character of Mr Bean in early 1990s.
  - i World-famous as Mr Bean.
  - j Many film roles including 'Johnny English' and 'Four Weddings and a Funeral'.

**B**

Paragraph 1: what he's famous for  
Paragraph 2: early life and education  
Paragraph 3: early career and development of Mr Bean character  
Paragraph 4: personal life today



**C**  
**Rowan Atkinson: a Comic Legend**

He was recently voted the <sup>SP7</sup>fourth-most-recognised <sup>BT7</sup>British person in the world – but while millions know him as the rubber-faced <sup>BT7</sup>Mr Bean, much less is known about the life of Rowan Atkinson, the actor who created the character, and who has played many other TV and film roles including the nervous <sup>SP7</sup>protagonist in 'Four Weddings and a Funeral' and the inept secret agent, Johnny English.

Born in the north-east of England in 1955, <sup>BT7</sup>Atkinson was always shy at school, but he soon discovered that he could make his classmates laugh by pulling grotesque faces, which got him the nickname 'Moonman'. At this stage in his life, he had few thoughts of a career in entertainment, however, <sup>BT7</sup>after leaving school, he studied electrical engineering at Newcastle University and then went on to Oxford to do a masters degree. There, he began to take comedy more seriously, appearing in a number of comedy productions and at the Edinburgh Festival.

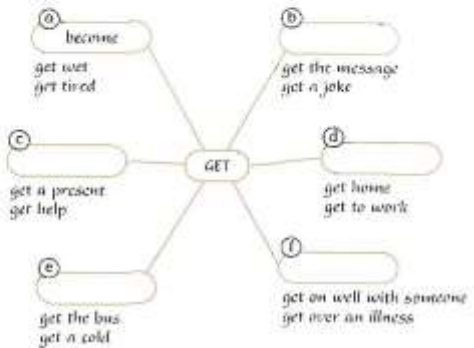
His appearances on TV in the popular comedy series 'Not the Nine O'Clock News' helped him to get his first film role in 1983 in the James Bond film 'Never Say Never Again'. But he was unknown outside the UK until he developed the character of Mr Bean who, he says, is based on himself at the age of ten. The TV programmes have been shown in eighty <sup>SP7</sup>countries, and in 1997 the feature film 'Bean: The Movie' became the second <sup>BT7</sup>biggest-earning British film ever.

Despite his worldwide fame, Atkinson avoids publicity, rarely appearing in public and almost never <sup>BT7</sup>giving interviews. He lives <sup>BT7</sup>quietly with his wife Sunetra and their two children, and little is known of his private life – apart from his love of classic racing cars. As he says about himself, 'I am essentially a rather quiet, dull person who just happens to be a performer.'

**Wordspot**  
**get**

1 Match the meanings of get with the examples in the diagram below.

arrive	become	catch
obtain/receive	phrasal verbs	understand



2 Add these phrases to the diagram above.

get a better job	get better/worse	get angry
get an early flight	get £50,000 a year	get lost
get on with your work	get there	get a shock
I don't get what you mean	get into trouble	get stuck

3 Work in pairs. Student A: Look at page 138. Student B: Look at page 141.

4 Can you find someone in the class who ...

- a got home late last night?
- b got stuck in bad traffic on their way to work/school?
- c gets a lot of colds?
- d doesn't get on very well with their next door neighbours?
- e got a really special present for his/her last birthday?
- f got lost the first time they came to this school?
- g is getting the bus home today?
- h often gets tired in the middle of the afternoon?
- i rarely gets angry?
- j got into trouble a lot at primary school?

Decide what questions you will ask before you begin, and speak to as many students in the class as you can.

module 3 Adventures and mishaps

Writing  
A narrative

1 Look at the photo and read the story of what happened when the Brown family visited the Grand Canyon. Which way of seeing the Grand Canyon does Mrs Brown think is best?

2 Read the description of how the narrative is structured, and complete the gaps with the words and phrases from the box.

the setting	the narrator
the climax	dialogue
an unexpected problem	an amusing conclusion
the main characters	the beginning
an interesting new character	

- Paragraph A introduces the main characters and provides \_\_\_\_\_ for the story.
- Paragraph B describes the first part of the story and how \_\_\_\_\_ felt.
- Paragraph C brings in \_\_\_\_\_.
- Paragraph D continues the story introducing \_\_\_\_\_.
- Paragraph E describes \_\_\_\_\_ of the story, and uses \_\_\_\_\_ to make the events more vivid.
- Paragraph F provides \_\_\_\_\_ which links back to \_\_\_\_\_ of the story.

3 a You are going to write a story about a frightening experience. You can choose something that happened to you or to someone you know, or an incident from a book or film that you like.

b Spend about ten minutes planning how to tell the story. Use the ideas in exercise 2 to help you.

4 Write a first draft of your story. Read it through to check that you have used the correct narrative tenses. Show your first draft to your teacher or another student. Does he/she have any suggestions?

5 Write the final draft of your story. Display the stories around the class so that you can read each other's. Which story did you like best?



The Grand Canyon is a popular tourist destination in north-west Arizona, USA, known for its amazing rock formations.

- A They say there are three ways to experience the Grand Canyon: on foot, on mules or by air. We chose the first. Up early, my husband Dave and I and our three kids – teenagers Matt and Liam and little Laura, aged six – couldn't wait to get started. We decided to walk along a lovely path named Bright Angel Trail. My husband had spoken to a park ranger who told him that walking to the first water station would be no problem.
- B As the five of us set out, I was shocked at how narrow the path was – there seemed to be no more than thirty centimetres between us and falling hundreds of metres to our deaths. And I couldn't help noticing that the other hikers weren't dressed like us. They had heavy backpacks and water bottles, strong leather boots and hats. In our shorts, T-shirts and trainers we felt very under-dressed.
- C We walked and walked ... but unfortunately the beauty of the Canyon was lost on us. As the sun rose higher, Arizona's famous heat seemed to roast us. There was no shade and our legs were aching. We decided to go back, with Laura on my back and the boys far behind. By the time we finally got back, our legs were like jelly.
- D The next day, after we'd had a long rest and a good breakfast, we were ready for another view of the Canyon ... by air. After our walk the previous day, this would be the easiest thing in the world. For \$200, we rented a small plane. The pilot, Joe, was handsome and funny. He joked with the kids and put us all at our ease.
- E We called to each other excitedly as the plane took off and circled around the Canyon. But the smiles on our faces vanished as Joe tossed the plane around, pretending he was going to crash and shouting. 'This is the exact spot where another plane ... just like this one ... crashed!' I was so terrified I could barely speak. 'STOP, TAKE US BACK!' But we had paid for fifteen minutes of airtime, and that's what we got. When we finally arrived back on land, once again our legs were like jelly ... but this time, it was from fear, not tiredness. We hardly spoke as we drove back.
- F As I said, there are three ways to view the Grand Canyon: on foot, on mule or by air. We never tried the mules, but personally I'd recommend a fourth: buy yourself a good magazine like National Geographic. That way, you can see the Canyon and you don't end up an exhausted nervous wreck ...



*Ek I. Tür Odaklı Yazma Yaklaşım Etkinlikleri (Farthing ve Pulverness, 1994, s.30-33.)*

## PROJECT – BRITISH PRESS SURVEY

Your class is going to conduct a thorough survey to find out more about the range of daily newspapers available in Britain, and will use the findings from the survey to draw conclusions about British culture and values.

You will need

- At least one full set of (at least) daily newspapers for the same date including:

Quality dailies: *Guardian, Independent, Daily Telegraph, Times, Financial Times*

Tabloid plus: *Daily Express, Daily Mail, Daily Star*

Popular tabloids: *Daily Mirror, Sun, News*

- Display boards, blank paper, pens, scissors, etc.

### STAGE ONE

Split up into groups of four. Each group should select one of the tasks outlined below. Your findings should be displayed in poster form around the classroom.

#### Allocation of space

Survey each of the papers in an attempt to work out approximately how much space is given over to headlines, pictures, text, and advertisements. Display your findings as percentages and show the ratios for each paper.

#### Content

Analyse each of the papers and try to work out approximately how much space is given over to the following: home news, foreign news, editorial comment, features, sport, gossip, entertainment, jokes, cartoons, photographs, etc., television, letters, weather, advertisements, other?

Display your findings in the form of a graph or pie chart.

#### Front page analysis

Study the front pages. Compare them in terms of clarity of main story, general layout and visual impact, the relationship between picture, headline and text.

Display your findings by pasting up a copy of each front page with your notes attached.

#### Headline analysis

Look at the headlines used in each paper. You may wish to consider the following:

- Which lead story headline do you find most effective?
- Which headlines report news and which seem to judge news events?
- What grammatical features seem to characterise newspaper headlines?
- What sort of 'trigger' words do the headlines writers like to use?
- What examples of wordplay can you find?

Choose headlines that you have found particularly interesting. Cut them out and present them in the form of poster display.

#### Stylistic analysis I

Select the lead story and the editorial comment from each paper. Analyse them using the following questions, and present your findings by cutting out the relevant extracts, sticking them to a poster and adding your notes.

- On average, how many words are there to each sentence?
- On average, how many syllables are there to the words?
- Is the style casual or formal?
- Is the style like ordinary speech or is it academic?
- What sort of words are being used?
- Make an outline plan of the argument. How well are the ideas developed?
- Are the ideas supported with examples?

#### Analysis of advertisements

Consider the advertisements in each newspaper. What do they reveal about its readership? Who are they directed at? Think about: age, sex, professional status, lifestyle, income.

Cut out the advertisements that seem to tell you most about the readership of each paper. Present your findings as a poster display.

\*NOTE: the survey is general, so don't worry about being too mathematically precise.

### STAGE TWO

In small groups, discuss the posters and draw your conclusions. Make notes for each newspaper as you try to decide the following:

- What sort of person reads the newspaper?
- What does the newspaper regard as being 'news'?
- What is the political position of the newspaper?



# REVIEW

## PROJECT EVALUATION

- ① **Stage one**  
How useful did you find this as a way of analysing the British Press? How satisfied were you with your poster display? Write down any positive comments you have about the other posters.
- ② **Stage two**  
Write down the five most important discoveries that you made during this activity. They may be to do with the differences between the newspapers, particular points

about individual papers, British society in general, yourself or your group. When you have finished, circulate your comments around the class.

- ③ **Stages three and four**  
What were your contributions to the discussion and to the writing of the lecture plan? How well organised was the plan? How well did your group support the points you were making with examples? How successful was the lecture? What criteria do you have for judging the success of such a presentation?

## THINKING ABOUT WRITING

Different people have different needs when writing in English. Each person has a different approach, too. Working in pairs, complete the following task.

- ④ Make a list of all the situations where you have to write in English when you are in your own country, then list all the situations where you have to write in English while you are in Britain.
- ⑤ Have you ever written any of the following in English?

letters, postcards, business letters, order forms, invoices, telezets, lists, a curriculum vitae (résumé), testimonials, messages, telegrams, reports, essays, instructions, forms, novels, stories, poems, notes, diary, records, exercises, summaries, address books, graffiti

- ⑥ Select two items from the list above and say what characterises the particular type of writing.

**Example**

**Essay**

Academic, formal, often for an audience of above-average intelligence and with a common interest. Well-organised, often persuasive and informative, showing specialist knowledge. Found in newspapers and journalism, practised in schools, universities etc. A form of examination assessment.

(You need not, of course, express your ideas as formally as this - just say whatever seems to you to be relevant and true.)

**HELP!**  
I lost my gold bracelet somewhere between the language lab and the library on Tues afternoon. If you have found it, please contact Serena Lim, Room 12H.

**The Party**  
CATERING AND PARTY SUPPLIES  
INVOICE  
Paper plates - 3 dozen  
Plastic cups - 3 dozen  
Paper tablecloths - 4  
Punchbowls - 2  
Cutlery - plastic  
TOTAL AMOUNT

**SHIPPING LIST**  
SHIPPING LIST  
Salad stuff  
Pasta  
Prawns  
Crisps (Assorted)  
Cheese  
Coke  
Beer  
Wine - (Dad & Mum)  
Coke  
Orange juice  
Sausage rolls

Hi gang  
Having a great holiday - lots of sun & sea!  
See you soon - John

What Hill College  
Victoria Street  
LONDON W4  
ENGLAND

**PLEASE**  
ensure that all books are returned to the library before the end of term

### HOW WELL DO YOU WRITE?

⑦ In pairs, consider the following statements. Do you agree or disagree with them? (When you cannot simply agree or disagree, you may rewrite the statement.)

*I think that my spelling is bad. Bad spelling shows up a bad writer.*

When I write in English I always worry about my grammar. I never know what is correct and what the right tense is.

Yes, grammar and spelling are important but above all else the writing must be well organised and well laid out in order to make sense.

*I have to keep my sentences short and direct when I write in the English language.*

I have a thorough strategy for checking everything that I write in English.

I am not ashamed of my mistakes. I ask native speakers to help me or else I pass it to a friend. I am always careful about translating straight from my mother tongue.

*I have to spend a lot of time planning my writing.*

### WRITING

⑧ Choose one of the following writing tasks. When you have finished, show your work to others in the class. This can be a good starting point for improving your writing and overcoming the fear of writing in English.

- Choose one of the news photographs and write the newspaper story.
- Choose one of the newspaper photographs and then write a front page story around it that you might find in *The Independent* and in *The Sun*. Be careful to contrast the style of your writing as well as the content.
- Write a full report on the newspaper survey you did in this unit. Imagine that you are writing it for a student who was unable to take part in the project.
- The main function of newspapers is to make money. Discuss this statement.
- Write a general essay comparing and contrasting the newspapers in your country with those in Britain.



**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilenilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082. DOI: 10.26466/opus.744508