

6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Gürkan TABAK¹, Ali GÖÇER²

ÖZ

Yazma eğitimi alanında iki yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı”. Literatür taramasına dayanan bu çalışmada, ilk olarak ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları tanıtılmıştır. Süreç odaklı yazma yaklaşımına alanyazında sık rastlanılmadığı için bu yaklaşım hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları karşılaştırılarak iki yaklaşımın tipik özellikleri belirtilmiştir. Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, yazma becerisi çeşitli açılardan ele alınmıştır. Programda yer alan yazma becerisi; programın genel özellikleri, yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiştir. Sonuç olarak programda yer alan yazma becerisinin süreç odaklı yazma yaklaşımını yansıttığı görülmüştür. Ancak önceki araştırma bulgularında yazma eğitiminin genellikle ürün odaklı anlayışa göre yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma becerisinin istenilen düzeyde olmamasının temel sebebi olarak programdaki yazma yaklaşımıyla uygulamadaki yazma yaklaşımının birbirinden farklı olması düşünülmektedir. Programın felsefesine uygun süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesi yazma eğitimi alanında büyük bir ilerleme sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Yazma eğitimi, ürün odaklı yazma yaklaşımı, süreç odaklı yazma yaklaşımı, 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı.

Evaluating the Writing Skill of Sixth and Eighth Grade Turkish Language Teaching Curriculum in terms of Product and Process Approaches

ABSTRACT

Writing as a product and writing as a process are the most mentioned writing approaches in the field of writing education. In this review, initially writing as a product and writing as a process are described. Furthermore, information is given about writing as a process in detail. And then writing as a product and writing as a process are compared in terms of characteristic features. In this study which aims to investigate the writing skill of the sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum in terms of product and process approaches, the writing skill was evaluated in four dimensions. The writing skill of the sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum are evaluated in terms of the general features of the curricula, writing aims and acquisitions, writing methods and

¹Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kayseri, gurkantabak@erciyes.edu.tr

²Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kayseri, gocer@erciyes.edu.tr

technics, the assessment of writing skill. The fact that writing skill in the curricula is related to process approach is determined. Yet, previous research findings revealed that the writing activities were applied according to the product approach. Therefore, the reason why students have deficient writing skill is thought that the writing approach in the application is different from the writing approach in the curriculum. Adopting a process approach according to the aim of the curriculum might result in remarkable consequences in writing education.

Keywords: Writing education, a product approach, a process approach, the sixth and eighth Turkish Language teaching curriculum.

GİRİŞ

Yazmak, geçmişten günümüze insanlık tarihinde çok önemli bir yer edinmiştir. Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2009: 8). Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir (MEB, 2009: 17). Duygu, düşünce ve bilginin yazıyla ifade edilmesi geçmişten günümüze önemini korumaktadır. Bu sebeple yazma, hâlâ bir dil becerisi olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye devam edilmektedir. Bir dil becerisi olarak yazma hakkında çeşitli mitler (yazma becerisinin doğuştan geldiği, yazmak için özel bir yeteneğe sahip olunması gibi) türetilmesine rağmen yazmak sanıldığı kadar zor, sanıldığı kadar da kolay bir beceri değildir. Yazma, eğitim gerektiren ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisidir.

Bir süreç gerektiren yazma; karmaşık bir eylem olduğu için, öğretimi programlı bir şekilde yürütülmelidir. Ungan'a (2007: 462) göre; yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler. 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarını, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmelerini ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2006: 7). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmiş, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir (Cavkaytar, 2010: 133).

Uygulamalarla programdaki hedefler çoğu zaman örtüşmeyebilmektedir. Bu varsayımdan hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar (MEB, 2006: 7); açık bir şekilde belirtilerek öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesi, sürece ve bölümlere ayrılmıştır. Yazmanın bu şekilde yapılandırılması, bir beceri olarak yazmanın tüm öğrencilerde geliştirilmesi hedeflendiğinin açık bir göstergesidir.

Günümüzde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar, çeşitli yazma yaklaşımları çerçevesinde yürütülmektedir. Yazma eğitiminde ve uygulamalarında genellikle iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı”.

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

1970'lere kadar yazma, etkili metin oluşturma konusunda yerleşmiş bir dizi kurala göre öngörülen fikirleri kelimelere dönüştürme süreci olarak görülüyordu (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999: 93). Yazmanın bu şekilde algılanmasında kuşkusuz ürün odaklı anlayışın etkisi büyüktür. Araştırmalara dayanan ya da deneylerden kaynaklanan bir yazma öğretimi yaklaşımı değil; aksine, bu yaklaşım klasik sözbilimden (retorik) türemiş bir yaklaşımdır (Hairston, 1982: 78, akt. Ülper, 2008: 39). Bu yaklaşımın tarihi, genel anlamıyla on sekizinci yüzyıl İskoç realizmine daha özel anlamıyla gerçekliğin dış dünyada insan beyninden bağımsız olarak var olduğunu düşünen George Campell, Hugh Blair ve Richard Whatey'e dek götürülebilir (Ülper, 2008: 37).

Bu yaklaşımda, yazma bireylerin konuyla ilgili bilgilerini kâğıda dökmesi olarak görülmekte ve bu sebeple yazma, “bilgi aktarımı” ile özdeşleşmektedir. Ülper'e (2008: 38) göre, bu yaklaşımda kişinin ilgili konu hakkında sahip olduğu düşünceleri yazması ve bu nedenle yazmaya başlamadan önce gerekli olan bilgileri toplaması gerekmektedir. Daha sonra toplanan bilgiler neden sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama ve kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir (Oral, 2008: 24). Ürüne dayalı yazma eğitiminin en önemli kısmı bilgiye dayalı metin oluşturmaktır. Bu sebeple, öğretmen ve öğrenci rolleri metin oluşturma ekseninde gelişmektedir. Metin oluşturma sürecinin ne öncesine, ne sonrasına ne de oluşturanına dikkat edilir. Öğrenciler aktif değil pasif bir konuma sahiptir, yazma tamamen bireysel bir etkinliğe dönüşmekte ve öğrenciler süreçte dikkate alınmamaktadır. Zamel'e (1982: 708) göre; öğrenciler, bu anlayışın hâkim olduğu sınıflara yazma kaygısıyla gelmektedirler. Değerlendirme sürecinde önemli olan yine metindir. Öğretmen sürece müdahale etmeyen yazma sonunda ürünü değerlendiren kişi olarak yazma sürecinin son (değerlendirme) aşamasında rol almaktadır. Öğretmen değerlendirmelerini dil bilgisi, kompozisyon, imla ve noktalama kuralları vb. gibi mekanik unsurlara dayalı olarak yapmaktadır. Önemli olan öğrencilerin düşünceleri değil, bilgileri nasıl organize ettiğidir. Bu yaklaşımda yapılan uygulamalar dikkate alındığında biçimci bir anlayışın yazmaya hâkim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak yazma ürünleri çoğu zaman taklitten öteye gidememekte ve öğrencilerin yazma becerileri gelişmemektedir.

Poon (2005: 307), ürün odaklı yazma anlayışının bir sonucu olarak ilkokulda ders kitaplarına ortaokulda ise çalışma kâğıtlarına bağlı kalarak tam bir geleneksel yöntemi benimseyen öğretmenin sınıfında tipik bir yazma dersinin şu şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir: “*Öğretmen ünitadaki, genellikle bir insanı veya nesneyi betimleyen birkaç cümlelerin oluşturduğu yazma örneklerinden birini sınıfa öğretir. Ondan sonra, bazı yol gösteren soruların yardımıyla*

öğretmen; sınıftan orijinal metindeki isimlerin, zamirlerin, numaraların ve bazı detayların kolayca değiştirilerek benzer bir metin yazma anlamına gelen paralel bir yazma uygulaması ister. Sonuç olarak, öğrenciler çalışma kitaplarındaki yol gösteren soruları cevaplar ve kompozisyonlarını teslim ederler.”

Bu yaklaşım; yazma sürecinde bireysel farklılıkları dikkate almayarak tüm öğrencileri eşit kabul etmesi, öğretmen merkezli bir anlayış benimsemesi, biçimsel öğelere önem vermesi ve süreci değil ürünü dikkate alması sebebiyle yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Günümüzde öğrencilerden masalarına oturup önlerine boş bir kâğıt verip bir saat içinde bir konu hakkında plan yapmadan, düzeltme veya grup çalışması yapmadan bir şeyler yazmalarını beklemek artık hayal olmuştur (Çakır, 2010: 168). Bu yaklaşım yazmayı bir ürün olarak değil, süreç olarak ele almaktadır. Diğer bir deyişle, bu yeni yaklaşım ‘ne’ yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008: 41).

Süreç yaklaşımının amacı yazma engellerini ortadan kaldırmaktır. Süreç odaklı yazma anlayışında yazma süreci aşamaları şunlardan oluşmaktadır:

- Hazırlık,
- Taslak,
- Gözden geçirerek yazma,
- Düzeltme,
- Yayımlama ve paylaşma.

Süreç yaklaşımında yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip, değiştirilmesi olarak görülür, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durulur ve stratejiler üretilir (Oral, 2008: 24). Süreç odaklı yazma eğitiminde yazma süreci boyunca şu aşamalar takip edilir:

- Son yazma ürününe kadar geçen sürece odaklanmak,
- Öğrencilere kendi yazma süreçlerini anlayabilmeleri için yardım etmek,
- Öğrencilere yazma öncesi, taslak ve yeniden yazma stratejileri kazandırmaya yardım etmek,
- Yazma ve yeniden yazma için süre tanımak,
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak,
- Öğrencilere yazma süresi boyunca dönüt vermek,
- Öğretmen ve akranlarından dönüt almasını sağlamak ve
- Yazma süreci boyunca öğretmen ve öğrenci arasında bireysel görüşme içermek (Shin, 1986, akt. Brown, 2001: 335-336).

Sınıf ortamında da etkili bir yazma etkinliğini gerçekleştirmek için bu sürecin takip edilmesi, öğrencinin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışması başarıyı ve verimi artırmaktadır (Çakır, 2010: 168-169). Bu yaklaşımda öğretmen ve

öğrenci rolleri değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dayanan bu yaklaşımda öğrencilerin metin oluşturana kadar geçirdikleri sürede ortaya koydukları beceriler dikkate alınmaktadır. Önemli olan metin değil metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır. Bu sebeple değerlendirmeler sürece dayalı olarak yapılmaktadır. Öğrenci bu yaklaşımda aktif bir role sahiptir. Süreç boyunca öğrenci kısıtlamalara maruz kalmadığı için bilgiyi yansıtarak değil yapılandırarak, hayal gücünü kullanarak ve düşüncelerini açıkça ortaya koyarak metnini oluşturur.

Yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır (Par, 1974: 7; Göğüş, 1978: 240; Demirel, 1999: 71). Yazmak ancak yazdığımız sürece öğrenilir ve geliştirilir. Bu yaklaşımda biçimsel özellikler göz ardı edilir. White ve Arndt (1991), öğrencilerin dil yanlışları veya gramer doğruluklarından ziyade yazmadaki akıcılıklarının önemli olduğunu ifade etmektedir (Akt. Çakır, 2010: 169). Öğretmen öğrenciye rehberlik eden, onunla süreci yaşayan kişidir. Çünkü öğretmenin öğrenciyi güdülemesi yeterli görülmemekte, öğretmen de bir öğrenci gibi bu süreci yazarak yaşamaktadır. Süreç merkezli yaklaşımda, öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta çırak ilişkisini andırır, usta çırağa öğretir; ama kendisi de sanatındaki eserleri tanır ve yeni eserler yaratır (Oral, 2008: 25).

Yazma öğretimi alanında günümüze kadar birçok yazma teorisi ve modeli geliştirilmiştir. Schmidt (1975), Ellis (1988), Margolin (1984), De Beaugrande (1984), Martlew (1983), Van Galen (1991), Dell (1988), Harley (1984), Holyaok (1991), Garrett (1988), Levelt (1992), Hayes ve Flower (1980), Hayes (1996) gibi araştırmacılar yazma öğretim modelleri geliştirmişlerdir (Akt. Güneş, 2009: 11-12). Bugünün yazma teori ve pedagojisine hâkim süreç odaklı yazma bilincine hız veren, öğrencilerin yazma sürecinin ilk önemli çalışması “Emig”e aittir (Voss, 1983: 278). Emig (1971), öğrencilerin ön ve son yazma aşamalarında sesli düşünme protokolünü uygulayarak bu aşamalarda ne yaptıklarına odaklanmıştır. Bunun neticesi olarak yazma sürecinin zihinsel boyutu önem kazanmıştır. Flower ve Hayes (1981), literatüre ve kendi çalışmalarına dayanarak bilişsel yazma süreci modelini oluşturmuştur. Yazma öğretiminde yaygın olarak kabul edilen Hayes ve Flower (1980) ile Hayes (1996)’in yazma öğretim modelleridir (Akt. Güneş, 2009: 12).

Süreç odaklı yazma eğitimi çizgisel ve bilişsel süreç yaklaşımı diye ikiye ayrılmaktadır. Çizgisel süreç yaklaşımında yazma, somut evrelerden oluşmaktadır. Rohman’a (1965) göre, ön-yazma, yazma ve son-yazma evrelerinin ardıl biçimde ilerlemesi kompozisyon sürecini oluşturmaktadır; fakat Britton (1978: 23) da yazma sürecini çizgisel olarak ilerleyen bir süreç olarak görmekte ve şu evrelere ayırmaktadır: Düşünmeye başlama, olgunlaştırma ve yazma (Akt. Ülper, 2008: 42). Yazılı metin üretiminin aşamalı bir süreç olarak öğretilmesinin gereğini vurgulayan Uzun (2001: 92), bu evrelerle ilgili olarak şu bilgileri vermektedir: “*Yazma öğretimindeki ilk evrede, önyazım çalışmalarını yapılı. Önyazım çalışmalarını öğrenciye metnin düşünsel düzeyde tasarlanması konusunda deney kazandırmaya yöneliktir. İkinci evrede, yazılı olarak metin*

üretme çalışmalarlarıyla öğrencilere, metnin türüne özgü dilsel göstericileri kullanma, dilsel düzenlemeleri konu gelişimini göstermek üzere kullanma ve metindeki bağdaşıklık düzenlemelerini kurma gibi konularda deneyim kazandırma amaçlanır. Son evre ise, üretilen yazılı metnin metinsellik ölçütlerine uygunluğu açısından incelenip gerekli düzeltmelerin yapılmasına ve metnin yeniden yazılmasına yöneliktir.”

Çizgisel evre modelinin eleştirilmeye başlanmasıyla birlikte yazma sürecini açıklamayı amaçlayan araştırmacılar, yazarların yazma edimi sürecindeki zihinsel etkinliklerine odaklanarak, yazma ediminin gerçekleşme sürecinde bireyin zihninde nasıl bir bilişsel sürecin gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla bilişsel süreçleri ortaya koyacak araştırmalar gerçekleştirmiştir (Ülper, 2008: 47). Çizgisel süreçte yazma sürecini oluşturan aşamalar doğrusal bir şekilde meydana gelmekte ve somut evrelere ayrılmakta; bilişsel süreçte ise zihin etkin olduğu için bu aşamalar yinelemeli bir şekilde oluşmaktadır. Süreç odaklı yazma eğitiminde çizgisel yazma ve bilişsel yazma sürecini birbirinden ayıran temel fark şöyledir: Sözelimi metin oluşturma sürecinin *X* ve *Y* aşamasında, çizgisel modele göre oluşturulan *X* ve *Y* arasında tek yönlü, doğrusal bir ilişki vardır. Bu ilişki, *X*'den sonra *Y*'ye geçilebileceği; ancak *Y*'den *X*'e geri dönmeyen mümkün olmadığına işaret etmektedir. Bilişsel modele göre oluşturulan *X* ve *Y* aşaması arasında çift yönlü, yinelemeli bir ilişki mevcuttur. Bu ilişkiden *X*'den sonra *Y*'ye, *Y*'den tekrar *X*'e dönülebileceği anlamı çıkmaktadır. İleri-geri gidiş-dönüşler sebebiyle bilişsel süreçte zihnin yinelemeli işleyişi söz konusudur.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamaları: Hazırlık

Yazma öncesi hazırlık çalışmaları, yazma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Coşkun (2009: 51), öğrencinin her an her konuda yazmaya hazır olduğunu düşünmenin yanlış olduğunu, öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır ve istekli hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yazma süreci hazırlık aşamasında yapılacak çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yazmaya güdüleme
- Konu seçimi
- Amaç belirleme
- Hedef kitleyi belirleme
- Metin türünü belirleme
- Temel düşünceleri belirleme ve organize etme
- Konunun araştırılması (Akyol, 2006: 95-98; Coşkun, 2009: 57-63; Karatay, 2011: 32-33)

Yapılan araştırmalar yazma sürecinde hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Tekşan, 2001). Hazırlık aşamasının süreçteki etkisine dikkat çeken Murray (1982), yazmaya ayrılan zamanın %70'inin bu aşamaya harcanması gerektiğini düşünmektedir (Akt. Akyol, 2006: 95).

Yazma sürecinde hazırlık çalışmaları kısa ve uzun süreli olarak ikiye ayrılmaktadır. Kısa süreli ön hazırlıkta yazmadan hemen önce yapılabilecek en fazla beş on dakikalık bir sürede gerçekleştirilecek, ilgi çekici ve yönlendirici çalışmalara; uzun süreli ön hazırlıkta ise, öğrencilerin kelime, cümle, paragraf, plan, başlık, konu, noktalama işaretleri, imla kuralları, şekil vb. problemlerini giderici, kavratıcı ve pekiştirici çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tekşan, 2001: 18-20). Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının etkili olması, uzun süreli ön hazırlık çalışmalarının yeterli ölçüde yapılmasına bağlıdır (Karatay, 2011: 30). Kısa süreli ön hazırlık çalışmalarının amacı; öğrencinin aklına bir şey gelmiyor demesinin önüne geçmek, hayal gücünü harekete geçirerek düşüncelerini kolay bir şekilde ifade etmesini sağlayabilmektedir. Kısa süreli ön hazırlık aşamasında aşağıda sıralanan tekniklere yer verilebilir:

- Cluster Metodu
- Beyin Fırtınası
- Soru-cevap
- Örnek metinlerden hareket etme
- Resimleri kullanma
- 5N1K
- Serbest yazma
- Çağrışımlı yazma
- Küpleştirme
- Listeleme vb. (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Kapka ve Oberman, 2001 ve Reimer, 2001'den akt. Cavkaytar, 2010; Güner, 2004; Anılan, 2005; İnal, 2008; Coşkun: 2009; Göçer, 2010; Karatay: 2011)

Taslak

Taslak aşaması, öğrencilerin düşündüklerinin gelişigüzel kâğıda aktardığı aşamadır (Cavkaytar, 2010: 136). Bu aşamada önemli olan, öğrencilerin hazırlık aşamasında düşündüklerini yazı aracılığıyla kâğıda dökebilmesidir. Hazırlık aşamasında konuyla ilgili düşüncelerin ortaya çıkarılmasından sonra bu düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulması gerekir (Coşkun, 2009: 63). Yazının içeriğini oluşturan; hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar arasındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır, gereksiz ayrıntılar çıkarılır (Karatay, 2011: 34). Akyol (2006: 98), taslak aşamasının öğrenciler adına olumlu sonuçlar vermesi için şunları dile getirmektedir:

- Öğrenciler yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduklarını, bazı hataların olabileceğini bilmelidirler. Bu aşamada yeni fikirler ekleyebileceklerini, bazı düşünceleri çıkarabileceklerini, yazıda kolaylık olması açısından bazı işaretleri (oklar, çizgiler, resimler vb.) kullanabileceklerini kavramalıdır.
- Taslak aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmaları içerebilir.
- Öğrenciler noktalama işaretleri, heceleme ve yazının şekilsel unsurlarıyla fazla oyalanmamalıdır.

- Yazımın amacı, hedef kitle ve yazı türü tekrar gözden geçirilebilir.

Yazma sürecinde öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrencilere model olduğu bilinciyle hareket etmelidir. Cavkaytar (2010: 136); öğretmenin, öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasında belirlenen konuyu kâğıda nasıl aktarılacağına bilgisini canlandırma tekniğiyle göstererek öğrencilere rehberlik edebileceğini verdiği örnekte şöyle ifade etmektedir: “Geçen akşam Atatürk’le ilgili bir yazı okuyordum. Aklıma onun nasıl bir çocuk olduğu geldi ve bununla ilgili kendim bir öykü oluşturmayı düşündüm. Bunun için önce, sizin de bildiğiniz 5NİK ile öykü haritası oluşturdum. Bu öykü haritasında öykümde yer alacak öğeleri düzenlemeye çalıştım. Şimdi de bu planlamadan yararlanarak bir öykü yazacağım. Ama bu taslak olacak. Bu öyküyü tekrar okuyup düzelteceğim...”

Gözden Geçirerek Yazma

Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okuması, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlenmesini içerir (Cavkaytar, 2010: 136). Gözden geçirerek yazma, yazma sürecinde herhangi bir noktada değişiklik yapmaktır. Değişiklikler metnin anlamını etkileyebilir veya etkilemeyebilir, küçük veya büyük olabilir (Fitzgerald ve Markham, 1987: 4). Akyol’a (2006: 98-99) göre, yazılarını biraz daha olgunlaştırmak için bu aşamada çocuklar:

- Oluşturduğu taslağı yeniden okurlar.
- Yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşırlar.
- Öğretmenle görüş alışverişinde bulunurlar.
- Aldıkları dönütler doğrultusunda tekrar yazarlar.

Düzeltilme

Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşırlarken, bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır (Cavkaytar, 2010: 137). Düzeltilme aşamasında yazım ve dilbilgisi kuralları, sayfa düzeni vb. gibi yazıdaki mekanik unsurlar dikkate alınmaktadır. Düzeltilme aşamasında yapılan yazım kuralları eğitimi bağımsız yapılan eğitimden daha etkili olmaktadır (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996 ve Weaver, 1996; akt. Akyol, 2006: 100). Coşkun’a (2009: 68) göre öğretmenler; yazım, sayfa düzeni, dil bilgisi kurallarına uygunluk bakımından ortaya çıkan sorunlar üzerinde şu çalışmaları yapabilirler:

- Seçilen öğrenci metinlerinden bazıları tepegöz veya projeksiyon cihazı yardımıyla sınıfta yansıtılır ve belirgin yanlışlıklar tek tek gösterilir. Bu uygulama sırasında öğrencilerin ortak yanlışları üzerinde daha çok durulur.
- Yazım ve dil bilgisi yanlışları çok olan ve az olan birer metin fotokopi yoluyla çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Her öğrencinin yanlışları kendi başına bularak kâğıt üzerine işaretlemesi istenir. Daha sonra öğretmen yanlışları gösterir ve öğrencilerden kendi işaretleriyle karşılaştırmalarını ister.

- Öğrencilere düzeltmede kullanılacak işaretler öğretildikten sonra öğrencilerin kâğıtlarındaki yanlışları öğretmen tarafından işaretlenerek gösterilir.
- Öğrencilerden alınan kâğıtlar yine öğrencilere rastgele dağıtılır. Herkes kendisine verilen kâğıttaki yazım ve dil bilgisi yanlışlarını bulup işaretlemeye çalışır. Sonra kâğıtlar sahiplerine tekrar dağıtılır ve herkes kendi kâğıdında arkadaşının bulduğu yanlışları inceler.

Yayımlama ve Paylaşma

Yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamayla birlikte yazma süreci tamamlanmaktadır. Süreç boyunca üzerinde çalışılan yazma ürünü son hâlini almıştır. Artık bu ürün, yayımlanma ve paylaşılma sayesinde hedef kitleye sunulmaktadır. Öğrenciler oluşturdukları yazma ürününü sunmaya teşvik edilmelidir. Bu yolla öğrenciler yazmaya karşı daha istekli hâle gelirler. Yayımlama ve paylaşma aşaması sınıf ortamında sözlü olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca, oluşturulan ürünler öğretmenlere, arkadaşlarına ve ailelerine sunulmakta; dergilerde, okul gazetesinde, sınıf panolarında ve internet sayfalarında paylaşılmaktadır.

Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, önceki başlıklar altında verilen ürün ve süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımları karşılaştırılmaktadır. Öncelikle geleneksel ve çağdaş anlayış çerçevesinde yürütülen yazma derslerindeki ürün ve süreç odaklı yazma eğitimi modellerinde yazmanın; nasıl görüldüğü, amacı ve işleyişi, öğretmen ve öğrenci durumları vb. noktalar tabloda verilmiştir. Bu tablo aracılığıyla ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarının öne çıkan özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1. *Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Coşkun, 2009: 55-56)*

Ürün Odaklı Yazma Çalışmaları	Süreç Odaklı Yazma Çalışmaları
• Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	• Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
• Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	• Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
• Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	• Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
• Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	• Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
• Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	• Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu

	tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
• Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	• Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
• Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	• İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
• Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	• Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
• Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	• Her türden metin oluşturulur.
• Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	• Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
• Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	• Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
• Değerlendirme not vermek için yapılır.	• Deđerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
• Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	• Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde 6-8. Sınıflar TDÖP Yazma Becerisinin Çeşitli Açılardan İncelenmesi

6-8. sınıflar TDÖP yazma becerisinin ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları açısından incelendiği bu bölümde, programda yer alan yazma becerisi; programın genel özellikleri, yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi başlıkları altında ele alınmıştır.

Programın Genel Özellikleri Açısından İncelenmesi

TDÖP; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı, üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi öğrenciyi ön plana çıkaran eğitim yaklaşım ve modelleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan programın en önemli özelliklerinden birisi, öğrenci merkezli olması ve çağdaş bir anlayışa göre tasarlanmasıdır. Oysa ürün odaklı yazma sürecinde öğretmen merkezli anlayışın hâkim olduğu görülmekte ve bu da programın felsefesiyle örtüşmemektedir; çünkü öğrenciler aktif değil pasif bir role sahiptirler. Türkçe dersinde de öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır

(MEB, 2006: 2). Bu açıdan öğrenci merkezli olan TDÖP dikkate alınarak yazma eğitimi çalışmalarında öğretmen rehberliğinde öğrencinin aktif olarak yer aldığı süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

TDÖP'nin hazırlanmasında dikkate alınan yaklaşımlar, bilgiye değil bilginin nasıl yapılandırıldığına önem vermektedir. Ürün odaklı yazma eğitiminde konu (bilgi) aktarımı, süreç odaklı yazma eğitiminde ise konunun (bilginin) yapılandırılması üzerinde durulmaktadır. Süreç odaklı anlayışta konu araç iken ürün odaklı anlayışta amaçtır. Bu sebeple yazma eğitiminde konuyu yazma becerilerini geliştirmede araç olarak gören süreç odaklı anlayış programla daha uyumlu gözükmemektedir.

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir (MEB, 2006: 2). Göğüş'e (1978: 241) göre, öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. Ürün odaklı yazma eğitiminde tüm öğrenciler aynı seviyede kabul edilmesine rağmen süreç odaklı yazma eğitiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır. Öğrencilere göre hareket eden süreç odaklı yazma eğitimi, öğrencilere programdaki yazma kazanımlarını daha kolay kazandırabilmektedir.

Programda yer alan etkinlikler, sınıf-okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olarak belirtilmiştir (MEB, 2006: 8). Ürün odaklı yazma eğitiminde yazma etkinlikleri sınıfla ve sınavla sınırlıdır; oysa süreç odaklı yazma eğitiminde yazma faaliyetlerinde böyle bir sınırlama yoktur. Yazma becerisi sürekli yazarak geliştiği için, hem sınıf-okul içi hem de okul dışı etkinliklerde yazmaya önem verilerek öğrenciye yazma alışkanlığı kazandırma amaçlanmaktadır. TDÖP'de, öğrencilerden yazmayı kendini ifade etmede önemli bir araç olduğu gerçeğinden hareketle yazmanın alışkanlığa dönüştürmelerinin beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2006: 7).

Yazma Amaç ve Kazanımları Açısından İncelenmesi

Yazma becerisiyle, yazmaya dair birtakım amaç ve kazanımların öğrenciler tarafından kazanılması amaçlanmaktadır. Bu amaç ve kazanımların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için farklı yazma yaklaşımları, çeşitli yazma yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Yazma amaçlarının ve kazanımlarının öğrencilere kazandırılması adına benimsenen yaklaşım, amaç ve kazanımlara hizmet etmek adına çok önemlidir. TDÖP yazma amaçları ve kazanımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. 6-8. Sınıflar TDÖP Yazma Amaç ve Kazanımları (MEB, 2006: 30-40)

1. Yazma kurallarını uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.

-
4. Standart Türkçe ile yazar.
 5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
 6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
 7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
 8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
 9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
 10. Tekrara düşmeden yazar.
 11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
-

2. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
 2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
 3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
 4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
 5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
 6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
 7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
 8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
 9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
 10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
 11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
 12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır
-

3. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.
 2. Düşünce yazıları yazar.
 3. Bildirme yazıları yazar.
 4. Şiir yazar.
-

4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
 2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
 3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.
-

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
 2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
 3. İlgi alanına göre yazar.
 4. Şiir defteri tutar.
 5. Günlük tutar.
 6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
 7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
 8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
 9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
-

kazandırmaktadır. Coşkun'a (2009: 55) göre bu yaklaşımda, belli metin türleri dışına çıkılamaz.

TDÖP'de yer alan yazma amaçlarından dördüncüsü kendi yazdıklarını değerlendirmedir. Bu amaca hizmet eden "Kazanım 4.1, 4.2 ve 4.3"te, öğrencinin yazdıklarını çeşitli açılardan değerlendirmesi yer almaktadır. Ürün odaklı anlayışta değerlendirmenin amacı not vermektir; oysa süreç odaklı anlayışta değerlendirmenin amacı öğrencinin yazma gelişimini ortaya çıkarmaktır. Kazanımlar ele alındığında, öğrencilerin belli bir yazma yeterliliğine sahip olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır; çünkü bir öğrencinin yazdıklarını biçim, içerik, dil, anlatım, yazım ve noktalama kuralları açısından değerlendirmesi kolay bir iş değildir. Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarının özellikleri karşılaştırıldığında, süreç odaklı yazma yaklaşımının öğrencilere bu yeterliliği kazandırmayı amaçladığı ortaya çıkmaktadır.

TDÖP'de yer alan yazma amaçlarından beşincisi kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanmadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler, yazma zevk ve alışkanlığı kazanırlar. Sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da yazmaya devam ederler. Süreç odaklı yazma yaklaşımının amaçlarından birisi de sınıf dışında öğrencilerin yazmasını sağlamaktır. "Kazanım 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9 ve 5.10"da yer alan ilgi alanına göre yazma, şiir defteri ve günlük tutma, beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derleme, okul dergisi ve gazetesi için yazı hazırlama, yazdıklarını paylaşma, arşiv oluşturma ve yazma yarışmalarına katılma; yazma alışkanlığı ve zevki kazanmış öğrencilerin özellikleridir. Bu özellikler, sınıf dışı yazma faaliyetlerine bağlı olarak gelişmektedir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında ise, yazma çalışmaları sınıf içi çalışmalarla sınırlandırılmaktadır. Sınırlı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma alışkanlığı ve zevki kazanmaları mümkün değildir.

TDÖP'de yer alan yazma amaçlarından sonuncusu yazım ve noktalama kurallarını uygulamadır. Bu amaca hizmet eden "Kazanım 6.1 ve 6.2", ürün odaklı yazma yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir; çünkü bu anlayış biçime ve mekanik unsurlara önem vermektedir. Ayrıca bu amaç ve kazanımlar dolaylı olarak da süreç odaklı yazma yaklaşımına hizmet etmektedir; çünkü içerikten sonra biçimsel özelliklere de önem verildiği bilinmektedir. Bu yaklaşımın düzeltme aşamasında, mekanik unsurlar dikkate alınmaktadır; ancak mekanik unsurlar hiçbir zaman ürün odaklı anlayışta olduğu gibi önceliğe sahip değildir.

Yazma Yöntem ve Teknikleri Açısından İncelenmesi

TDÖP'de not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma başlıkları altında yazma yöntem ve teknikleri yer almaktadır (MEB, 2006: 69-

71). Özellikle süreç odaklı yazma yaklaşımının hazırlık aşamasında farklı yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Örneğin hazırlık aşamasında yer alan örnek metinlerden hareket etme ile serbest yazma, bire bir programın yöntem ve teknikler bölümünde yer almaktadır. Ürün odaklı anlayışta belli metin türlerine odaklanıldığı için çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması gündeme gelmemekte ve sınırlı yazma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Süreç odaklı anlayışta, öğrencinin yazma becerisi her açıdan geliştirilmek istendiği için çok çeşitli yazma yöntem ve tekniklerine başvurulmaktadır; çünkü her bir yazma yöntem ve tekniği öğrenci gelişiminin farklı bir boyutuna vurgu yapmaktadır. Örneğin eleştirel yazmada, öğrencilerin olaylara nesnel bakması amaçlanmaktadır.

Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi Açısından İncelenmesi

Uygulamalarda ürün ön plandaysa değerlendirme ürüne dönük, süreç dikkate alınıyorsa değerlendirme sürece yönelik olmaktadır. Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır (MEB, 2006: 7). Ürün odaklı anlayışta değerlendirmenin amacı not vermektir. Oysa Türkçe dersi öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda yapılan değerlendirmelerle sağlanır (MEB, 2006: 214). Programda ürüne yönelik değil, aksine zamana yayılarak sürece yönelik değerlendirme yapılmasına ağırlık verilmektedir. Süreç odaklı yaklaşımda değerlendirmenin amacı; öğrencinin yazma sürecinde yaşadığı sıkıntıları gidermek ve yanlışlarının farkına varmasını sağlayarak bunların giderilmesi için öğrenciye rehberlik etmektir. Programda yer alan öğrencinin kendisini değerlendirmesi (öz değerlendirme) ve arkadaşlarının onu değerlendirmesi (akran değerlendirme) etkileşimli ve kalıcı bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve yazma eğitiminde değerlendirmenin yalnızca not için yapılmadığını göstermektedir. TDÖP’de bu durumu; öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacağı belirtilmektedir (MEB, 2006: 7).

Yazma çalışmaları değerlendirilirken genellikle dereceli puanlama anahtarları tercih edilmektedir. Dereceli puanlama anahtarlarının, öğrencilerde gözlemlenecek performansa veya ürüne göre iki farklı türü, analitik ve bütüncül puanlama anahtarları kullanılabilir (MEB, 2006: 221). Bütüncül değerlendirmede öğrenci ürününe yüzeysel olarak bakıldığından, bu tür değerlendirmenin ayrıntıya girerek yapılmadığı söylenebilir (Göçer, 2011: 205). Ürün odaklı yazma yaklaşımında, bu tür değerlendirmeye çok sık başvurulabilir; çünkü öğrencilerin ürünleri ön plandadır. Öğrenci ürünleri salt bir bütün olarak görülmekte, bütünü oluşturan parçalar göz ardı edilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı ve tüm öğrenciler aynı düzeyde kabul edildiği için bütüncül değerlendirmeye çok sık başvurulabilmektedir. Analitik

değerlendirme yönteminde ise, öğrenci metnlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak her bir alt beceri alanı için ağırlık düzeyine göre ayrı ayrı notlandırma yapılmaktadır (Göçer, 2011: 205). Süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazmayı bir bütün hâlinde değil parçalar hâlinde ele almaktadır. Analitik puanlama anahtarlarının tercih edilmesi, yazma becerisini oluşturan bileşenlerin değerlendirilmesi adına daha yararlı ve işlevsel olabilmektedir; çünkü yazma alt becerileri değerlendirme esnasında dikkate alınmaktadır. MEB (2006) de örnek yazılı anlatımı değerlendirme formunu analitik puanlama anahtarı şeklinde vermiştir.

Tablo 3. *Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu (MEB, 2006: 231)*

	Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler	Verilmesi Gereken Puan	Öğretmenin Vereceği Puan
B biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
	Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5
Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5		

SONUÇ

Yazma eğitiminde ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu iki yaklaşım çerçevesinde 6-8. sınıflar TDÖP’de yazma becerisi incelendiğinde; programın genel özellikleri, yazma amaç ve kazanımları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi açısından süreç odaklı yazma yaklaşımını yansıttığı söylenebilir. Ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları karşılaştırıldığında, süreç odaklı yaklaşımın öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede daha önde olduğu görülmektedir. Stewart (1986), Zamel (1982), Tyson (1999), Lo (1994), Stewart ve Cheung (1989), Lee ve Yau (1992), Goldstein ve Carr (1996), Jacob ve Talshir (1998), Mahon ve Yau (1992), Cheung ve Chan (1994), Cheung (1999), Cheung vd. (1992), Pennington ve Cheung (1993), Pennington ve Cheung (1995)’in süreç yaklaşımının etkililiğine yönelik birçok araştırma bulguları, bu yazma yaklaşımının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye yardımcı olan etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Akt. Ho, 2006: 23).

MEB (2006: 4), TDÖP “Genel Amaçlar” bölümünde yer alan ikinci maddede öğrencilerin; duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri gerektiğini belirtmektedir; fakat ilköğretim öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin incelendiği çeşitli araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı ve Ungan’ın (2008) yaptığı araştırmaya göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında planlama, ana fikir oluşturma, başlık koyma, imla ve noktalama vb. hatalar yaptığı görülmüştür. İlköğretim öğrencilerin birçoğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı isteksiz olduğu, yazarken zorlandığı bilinen bir gerçektir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010: 205). Bu sorunun temel sebebi, Türkiye’de yazma çalışmalarının çoğunluğunun ürün odaklı yazma yaklaşımına göre yürütülmesidir. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması (MEB, 2006: 7), yazma eğitiminde uygulanan yazma yaklaşımıyla ilişkilidir; çünkü benimsenen yazma yaklaşımına göre yazma çalışmaları yürütülmekte ve değerlendirilmektedir.

Ürün odaklı yazma anlayışının benimsenmesi ve uygulanması, bu zamana kadar yazma eğitimi alanında istenilen hedeflere ulaşamamasının en önemli göstergelerinden birisidir. Çünkü bu anlayışta öğretmen merkeze alınarak öğrenci göz ardı edilmekte, bireysel farklılıklar dikkate alınmamakta, öğrencinin yazma gelişimi değil yazdığı dikkate alınmakta, yazma mekanik olarak görülmekte ve yazmanın bilişsel boyutu üzerinde durulmamaktadır. Göçer (2011a), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken biçimsel özellikleri içerik özelliklerinden daha ön planda tuttuklarını belirtmektedir. Uygulamadaki bu anlayış, 6-8. sınıflar TDÖP’nin felsefesine ters düşen bir uygulamadır. Yazma derslerinde yazma etkinlikleri genellikle bir atasözü, deyim veya özdeyişin açıklanması şeklinde

yürütülmektedir. Bu etkinlikler yazmanın tek yönlü ve basit bir beceriymiş gibi ele alınmasının bir sonucudur. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), ilköğretimde sıkça başvurulan bir yazılı anlatım uygulaması olan atasözü veya özdeyiş konulu yazıların öğrenciler tarafından en az tercih edilen konu başlığını oluşturduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ve uygulanmakta olan bir programa göre düzenlenen öğrenme ve öğretme sürecinde yazma etkinliklerinin ürün odaklı bir anlayışla yürütülmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur. Her ne kadar uygulamadaki yazma çalışmalarının programın öngördüğü biçimde yürütülme de dünyada uygulanarak yararlı sonuçlar verdiği kanıtlanmıştır. Türkçe eğitimi yazma çalışmalarında da olumlu sonuçlar verdiği ispatlanmıştır. Bu konuda Güneş (2009: 13) şunları ifade etmektedir: *“Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda Finlandiya, Kore, Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Belçika, Finlandiya vb. ülkelerde yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulmuş yazma modellerinden yararlanılmış ve bu modellerin Türkçe öğretiminde de başarılı olduğu görülmüştür.”*

Programda süreç odaklı yazma yaklaşımı benimsenmesine rağmen ürün odaklı yazma yaklaşımının uygulanması bir çelişki olarak düşünülmektedir. Bu sebeple yazma eğitiminin diğer bir boyutunu oluşturan öğretmenler önem taşımaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları değerlendirildiğinde; adayların yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları, fakat yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki hayatlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları görülmüştür (Bağcı, 2007: 56). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının, yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları açısından yetersiz olmaları mesleki hayatlarında sıkıntı yaratmaktadır (Temizkan, 2008: 59). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, Temizkan’ın (2007) yazılı anlatım etkinliklerinde Türkçe öğretmenlerinin kalıplaşmış uygulamalar yaptığını tespit etmesi olağan bir durum olarak gözükmektedir. Yazma çalışmalarının bir atasözü veya bir deyimden açıklanmasıyla özdeşleşmesi ve ürün odaklı anlayışa göre yürütülmesi ise bu durumun doğal bir sonucudur.

Yazma eğitimi alanında istenilen hedeflere ulaşılması için araştırmalarla da etkililiği kanıtlanmış süreç odaklı yazma eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ancak bu eğitim, ilköğretimde uygulanmadan önce yükseköğretimde öğretmen adaylarına özellikle Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarına verilmelidir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendiren Göçer (2010a: 290), sınıf öğretmeni adaylarının süreçte sürekli rehberlik edilmesine rağmen yazma becerilerini süreç yaklaşımı bileşenlerine uygun bir biçimde sergileyebilecek hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmadıklarını belirtmektedir. Yazma eğitimi ve öğretimi, öğretmen adaylarına uzun bir süreçte aşama aşama verilmelidir. Çakır (2003: 46-47) ise, yazma öğretiminde yalnızca ürüne değil; sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlendiğinde, öğretmen adaylarının yazılı

anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları böylece yazma sürecini içselleştirecek ve gelecekte bir öğretmen olarak uygulamada sıkıntı yaşamayacaktır.

Çeşitli araştırmalar sonucunda, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yürütülen yazma çalışmalarında birtakım sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Hatta bu sıkıntıların sadece ilköğretim düzeyinde olmadığı, ortaöğretim ve yükseköğretim alanında var olduğu Üstün (2007), Arıcı (2008), Köse ve Şahin (2008) gibi araştırmacılar tarafından da ortaya koyulmuştur. Ürün odaklı yazma yaklaşımı kullanılmakla beraber programın felsefesiyle uyumlu süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesi, yazma eğitimi alanında yaşanan olumsuzlukları giderme yolunda önemli bir adım olabilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy* (Second edition). USA: Pearson Education.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-50.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durukafa, G. (1992). Cluster metodu yaratıcı kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 83-114.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24.

- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Galbraith, D. & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning writing. *Learning and Instruction*, 9, 93-108.
- Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (195-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2011a). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 224-228.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Ho, B. (2006). Using the process approach to teach writing in 6 Hong Kong primary classrooms. *New Horizons in Education*, 53, 22-41.
- İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.
- Janet, E. (1971). The composing processes of twelfth graders (abstract). *NCTE Research Report No. 13*. From: <http://eric.ed.gov>.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, E. ve Şahin, A. (2008). Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 180, 227-237.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (3. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Par, A. H. (1974). *Planlı yazma sanatı "kompozisyon"* (2 cilt birarada). İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Poon, Y. K. A. (2005) A study on using an integrative-narrative method to teach 12 writing in a Hong Kong primary school. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Berg &

- M. Couzijn, (Eds.), *Effective learning and teaching of writing a handbook of writing in education* (Second edition) (pp. 305-322). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 174, 135-154.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uzun, L. (2001). Yazma süreci ve öğretimi. C. İleri, (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım içinde* (73-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Voss, R. F. (1983). Janet Emig's the composing processes of twelfth graders: a reassessment. *College Composition and Communication*, 34(3), 278-283.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

SUMMARY

After modernization of the sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum of Turkey, there are still some problems in the field of writing education. The main problem seems as the applications in the field of writing education. The sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum of Turkey was prepared in the context of constructivism, but the writing education is still practiced in the context of behaviorism. For this reason, this study aims to describe different writing approaches and investigate the curricula in terms of writing approaches. Writing as a product and writing as a process are the most mentioned writing approaches in the field of writing education. These approaches are very different from each other. Teaching writing according to the product approach is usually carried out through behaviorist approach. This is a traditional approach which encourages students to only produce a text. Students are always thought as being ready for writing. Even though imitating a model text is very important, the process of writing isn't considered. Therefore, students have passive roles. The development of language use and students aren't as important as producing a text. The most important feature of the product-based writing education is to produce knowledge-based text. As for a process approach, teaching writing is usually carried out through constructivist approach. According to this approach, students develop writing skills through various writing activities which are appropriate to their levels. The aim of the approach is essentially improve students' writing skills. Their writing competencies are taken into account in the process of producing a text. Students' skills in producing a text is important, not only text. Students have active roles at the writing activities, and they don't feel restricted throughout the writing process. They use their imagination and put their thoughts clearly into the process of producing a text. The main goal of the process approach is to eliminate writing barriers. Writing approach which is applied for better writing education is an important issue. Because, students' writing skills are executed and evaluated according to the adopted approach for writing. Writing acquisition requires a long process. So, it takes a long time to reach the desired gains. In Turkey, writing often focuses on the product. For this reason, students have lack of writing ability. The process approach might adopt instead of product approach in writing education. In this context, the main goal of this study is to show the difference between two approaches in the field of writing education. These are product-oriented and process-oriented writing activities. In addition to provide the basic theoretical information of process approach to the educators, more information about this approached were shared. In this study, product and process approaches are discussed the context of applications in writing education. The product and process approaches are discussed in terms of the sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum and previous research findings. The writing skill of the sixth and eighth grade Turkish Language teaching curriculum are evaluated in terms of the general features of the curricula, writing aims and acquisitions, writing methods and technics, the

assessment of writing skill. The fact that writing skill in the curricula is related to process approach is determined. Yet, previous research findings revealed that the writing activities were applied according to the product approach. Therefore, the reason why students have deficient writing skill is thought that the writing approach in the application is different from the writing approach in the curriculum. Adopting a process approach according to the aim of the curriculum might result in remarkable consequences in writing education.