

## ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖSTEREN ÇOCUKLARIN YAZMA SÜRECİNDE GÖSTERDİĞİ ÖZELLİKLER

Nur AKÇİN \*

### ÖZET

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımlarında genellikle hatalar vardır. Bu hatalar bu öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Yazma süreci, “yazma öncesi hazırlıklar”, “yazma ya da taslak hazırlama”, “gözden geçirme”, “düzeltme” ve basım ve okuyucu kitlesiyle paylaşma” olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu süreci her aşamasında çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Yazma öncesi aşama, yazma sürecinin belki de en çok ihmal edilen aşamasıdır. Yazma öncesi hazırlıklar aşamasında yazarın konusunu seçmesi, yazma amacını, okuyucu kitlesini ve yazı türünü belirlemesi, bilgi ve/veya düşünceleri toplayıp düzenlemesi gerekmektedir. Yazma sürecinin ikinci aşamasında yazar düşüncelerini kağıt üzerine kaydeder. Bu aşamadaki etkinlikler; kaba taslağın yazılması, başlangıç cümlelerinin yazılması ve içeriğin vurgulanması’dır. Gözden geçirme bir çok kere tekrarlanabilir ve bu tekrarlanmalarda yazının farklı boyutları ile ilgili düzeltmeler yapılabilir. Gözden geçirme aşamasındaki etkinlikler, taslağın yeniden okunması, taslağın bir grupta paylaşılması, gruptan alınan geribildirimlere dayanarak yazılı anlatımın gözden geçirilmesinden oluşur. Düzeltme, yazının bölümlerini son hali için hazırlamaktır. Bu aşamaya kadar birincil odak öğrencinin yazısının içeriği idi. Bundan sonra ise odak mekaniklere çevrilir ve öğrenci yazım ve noktalama hatalarını düzelterek çalışmasını sürer. Yazma sürecinin final aşamasında öğrenciler yazılarını yayımlar ve uygun bir okuyucu kitlesiyle paylaşırlar.

**Anahtar sözcükler:** Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, yazma süreci, gözden geçirme, düzeltme

\* Yrd. Doç. Dr. , Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, nakcin@marmara.edu.tr

# CHARACTERISTICS OF LEARNING DISABLED CHILDREN ON THE WRITING PROCESS

## SUMMARY

Children with learning disability usually have some mistakes in their written expression. These mistakes origins of their difficulties on writing process. Writing process is consists of five stages, these are; prewriting, writing/drafting, revising, publishing and sharing with audience. Learning disabled children show a lot of struggles all of this stages. Prewriting has probably been most neglected stage in the writing process. Writer must choose a topic, consider purpose, form, audience, and generate and organize ideas for writing in the prewriting stage. Writers note their ideas on the paper in the second stage of writing process. Activities in this stage are; writing a rough draft, writing leads, emphasizing content not mechanics. Revising might be done more than one time and might be done different kind of corrections at every times. Activities in the revising stage are; rereading the rough draft, sharing the rough draft in a writing group, revising on the basis of feedback received from the writing group. Editing is putting the piece of writing into its final form. Until this stage, the focus has been primarily on the content of students writing. Once the focus changes to mechanics, student polishes their writing by correcting spelling and other mechanical error. In the final stage of writing process, students publish their writing and share it with an appropriate audience.

**Key words:** Learning disabled children, writing process, revising, editing

Özel öğrenme güçlüğü, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesaplamaları yapmada kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da bir kaçında bozukluk anlamına gelmektedir. Bu terim algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları da kapsar. Fakat görme, işitme, motor engel, zihinsel özür ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemlerini kapsamaz (Bender, 2004; Robinson ve Deshler, 1995; Smith, 2004; Speece, Case, Mooloy, 2003). Yukarıdaki tanımda da ifade edildiği gibi öğrenme güçlüğü olan çocuklar sıklıkla dili anlama ve kullanma alanında güçlük yaşarlar (Keefe ve Keefe, 1993). Dil alanında zorlandıkları ifade edilen öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma gelişimi alanında da problemler sergilemeleri şaşırtıcı değildir (Kuvshinoff, 1993).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar üst düzey dil gelişim alanlarından biri olan yazılı anlatım alanında da sıklıkla sorun yaşamaktadırlar (Bender, 2004; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Smith, 2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımlarında

gösterdiği özellikleri inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların yazarken planlama yapmadıkları ya da çok az yaptıkları (Englert, Raphael, Fear, Anderson, 1988); yazarken bir çok yazım, noktalama, büyük harf kullanımı hataları yaptıkları ve okunaksız yazdıkları (Graham, Harris, MacArthur, Schwartz, 1991); yazdıklarını düzeltme becerilerine sahip olmadıkları (Graham, 1997); yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin basit ve sıradan olduğu (Poplin, Gray, Larsen, Banikowski, Mehring, 1980); yazılı anlatımlarında karmaşık cümle yapısına sahip cümleleri nadiren kullandıkları (Moris ve Crump, 1982); yazılı anlatımlarının düzenleme açısından zayıf olduğu (Tindal ve Parker, 1991); yazılı anlatımlarının çok az düşünce içerdiği (Montague, Graves, Leavell, 1991) görülmektedir. Bu makalede, bir yazılı anlatımın ortaya çıkması için geçirilen yazma sürecinin aşamaları ve öğrenme güçlüğü gösteren çocukların bu aşamalarda yaşadığı zorluklar hakkında bilgi verilmektedir.

Yazma davranışı, bir cümlenin diğerini izlediği ya da yazılı anlatımın planlanmasından, yazılmasına ve sonra da düzeltilmesi aşamasına geçildiği ardışık aşamaları izlemekten ziyade yazan kişinin zaman zaman kendi içine dönüp düşündüğü, metin üretmeye devam ettiği ya da sıklıkla geriye dönüp meydana getirdiği ürünü okuduğunda üzerinde düzeltmeler ve yeni planlamalar yaptığı karmaşık bilişsel bir süreçtir (Hull ve Bartholomae, 1986; Lerner, 1993).

Yazma süreci, “yazma öncesi hazırlıklar”, “yazma ya da taslak hazırlama”, “gözden geçirme”, “düzeltme” ve basım ve okuyucu kitlesiyle paylaşma” olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Applebee, 1981; Cohen ve Plaskon 1980; Graves, 1985; Kameenui ve Simmons, 1990; Lerner, 1993; Smith, Polloway, Smith, 1995; Tompkins, 1997). Yazma süreci, yazan kişinin kişilik ya da bilişsel stiline, önceki deneyimlerine ve yazma işinin yapısına göre çeşitlenir (Murray, 1985). Bazıları planlama aşamasında, bazıları ise gözden geçirme aşamasında daha uzun süre kalır. Kısaca, her birimiz kendi tarzımız ve kendi hızımızda bu aşamalardan geçeriz (Calkins, 1994).

Aşağıda yazma sürecini oluşturan her bir aşama ve öğrenme güçlüğü olan çocukların bu aşamalarda karşılaştıkları güçlükler hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

## **1. Aşama: Yazma Öncesi Hazırlıklar**

Yazma öncesi hazırlıklar, yazmaya hazırlanma aşamasıdır ve en çok ihmal edilen aşamadır (Tompkins, 2000) Yazma öncesinde yapılan hazırlıkları, kimi uzman kişinin yaşam ve deneyimleri sonucunda kazanmış olduğu yazmaya genel hazırlıklar hali olarak, kimi uzman ise yazma eylemi öncesinde yapılan planlama çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Ancak her iki grup da yazma öncesindeki hazırlıkların yazma etkinliğini tamamlayıcı nitelikte olduğunu ifade etmektedir (Calkins, 1994; Murray,1985). Yazma öncesi hazırlıklar, “yazmaya genel hazırlıklar halinin kazanılması” ve “yazma eylemi öncesinde yapılan planlama çalışmaları” olmak üzere iki şekilde ele alınabilir.

Son yıllarda yazmayı, bir masa başı etkinliği değil bir yaşam etkinliği olarak kabul etme ve öğrencilere bu yaşam biçimini kazandırma düşüncesi ağır basmaktadır. Bu amaçla da bazı eğitimciler, öğrencileri yazmaya alıştırmak için konunun seçilmesi, listelenmesi, fikirlerle beyin fırtınası yapılması, seçeneklerin şematize edilmesi ile başladığını düşünmelerine karşın, bir çok eğitimci de yazmaya alıştırmadan taslak hazırlamaya geçmeden önceki bir dizi ısınma egzersizleri ile sınırlı olmayıp bunun bir yaşam biçimi olduğunu söylemektedir (Calkins, 1994). Kısaca, öğrencinin yazmaya motive olması için öğrenci yazının iletişimle eş anlamlı olduğunu ve iletişimin de yaşam boyu süren bir gereklilik olduğunun farkına varması gerekmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Smith vd., 1995).

Yazmanın bir yaşam şekli olduğu kültürlerde yazma öğretimi alanında çalışanlar, öğrencilerde yazar kimliğinin geliştirilmesi için onlardan ilgilerini çeken ya da merak ettikleri konularda, anılarını, düşüncelerini, okudukları bir yazı hakkındaki eleştirilerini, gördükleri yerleri, izledikleri filmleri kaydetmelerini istemektedirler (Calkins, 1994). Bazı uzmanlar ise, alıştırmayı yazmaya karşı dikkatlerin çekilmesine yardımcı olan çeşitli uyarıcı şekilleri olarak tanımlamaktadır. Buna göre, uyarı olmaksızın yanıt gelmesini beklenemez. Bu nedenle de, öğrencilerin birbirleriyle sözel etkileşimler kurmalarına, saha gezileri, sınıf etkinlikleri yoluyla çevreyle deneyim fırsatı sağlamalarına ve multimedya, televizyon, filmler, fotoğraflar aracılığıyla sürekli ve çeşitli işitsel, görsel uyarı sağlanarak etkili iletişim için gerekli aşinalık kazandırılabilir (Smith vd. 1995).

Yazma öncesi hazırlıkların tümü planlama başlığı altında toplanır. Bu aşamada yazarın konusunu seçmesi, yazma amacını, okuyucu kitlesini ve yazı türünü belirlemesi, bilgi ve/veya düşünceleri toplayıp düzenlemesi gerekmektedir (Smith vd., 1995; Tompkins, 2000).

**Konunun Seçilmesi;** Genellikle yazı için konu seçimi öğretmen tarafından yapılır ve öğrenciler genellikle ya hakkında çok az şey bildiği ya da ilgilenmediği bir konu hakkında yazmaya zorlanır. Oysa çocuklar, yazılarında kendi konularını seçme sorumluluğunu almaya gereksinim duyarlar (Neubert ve McNelis, 1986; Tompkins, 2000).

Öğrencilerden yazmaları için konu seçmeleri istendiğinde ise öğrenciler ne konuda yazacaklarını bilemediklerinden yakınır. Böyle durumlarda öğretmenlerin onlara beyin fırtınası yaratarak üç, dört ya da beş konu belirlemesine ve sonra da bunların içinden onu en çok ilgisini çeken ve en çok şey bildiği bir konuyu seçmelerine yardımcı olması gerekir. Bu aşamada öğretmenin öğrencinin seçtiği konu hakkında konuşması, okuması ve hatta konularıyla ilgili bilgileri geliştirmek için birlikte yazması gerekir (Tompkins, 1998; Vallecorsa, Ledford, Parnell, 1991).

**Amacın Belirlenmesi;** Yazının amacının belirlenmesi yazı şeklinin ve okuyucu kitlesinin belirlenmesi bakımından da önem taşır (Tompkins, 1998). Yazar okuyucu kitlesinin kim olduğunu açıkça anlamalı ve böylece yazının amacına karar vermelidir. Amacın belirlenmesi, kullanılacak olan yazı şeklinin ifade edici ya da işlevsel olmasının

belirlenmesini de sağlar (Patton ve Polloway, 1983). Yazının düzenlenmesindeki temel olarak amaç ise, yazının iletişimin doğal bir süreç olarak algılanmasını sağlamaktır (Smith vd., 1995).

**Okuyucu Kitlesinin Belirlenmesi;** Öğrenciler yazılarını kimi zaman kendilerine yönelik yazarken, kimi zaman da bir okuyucu kitlesine yönelik yazarlar. Öğrencilerin olası okuyucuları arasında sınıf arkadaşları, kendilerinden daha küçük sınıflarda olanlar, ebeveynler, onlara bakan aile büyükleri, mektup arkadaşları sayılabilir. Öğrenciler, yazılarını bir okuyucu kitlesine yönelik yazdıklarında yazılarını okuyucu kitlesine göre farklılaştırırlar. Bu farklılaştırma, üslup olarak adlandırılır. Öğrenciler yazılarını uygun üsluba çekmek için düzenlerken kendi yazılarını okuyacak kitlenin farkında olmaları gerekir. Oysa ki, öğrenciler yalnızca ödevlerini tamamlamak için yazdıklarında okuyucu kitlesi kavramını geliştiremezler (Tompkins, 1997; Vallecorsa vd.,1991).

**Yazı Türünün Belirlenmesi;** Göz önünde bulundurulması gereken en önemli şeylerden biri de yazının şeklinin nasıl olacağıdır. İlköğretim öğrencileri için uygun yazı türleri arasında günlük yazma, betimsel yazı, mektup yazma, biyografik yazı, bilgi verici yazı, hikaye yazma, şiir yazma, ikna edici yazı yazma sayılabilir (Isaacson, 1987; Tompkins, 1997).

Öğrenci yazmaya başlamadan önce ne tür bir yazı yazacağını bilmeli ve yazısını buna göre planlamalıdır. Öğrencinin yazısını uygun metin yapısı türüne göre planlayabilmesi için o yazı türüne ait metin yapısı bilgisine sahip olması gerekir (Englert ve Mariage, 1991; Stewart, 1991).

**Düşüncelerin Toplanması ve Düzenlenmesi;** Öğrenciler, bir konu hakkında yazmaları için gereksinim duydukları bilgileri okuyarak, konuşarak, görüşme yaparak, dramatize ederek, çizerek ve not alarak toplarlar. Yazmaya başlamadan önce çeşitli yollardan toplamış oldukları bilgileri bir düzene sokar, ondan sonra da yazmaya başlarlar. Graves (1985) bu strateji ve etkinlikleri öğrencilerin yazmaya hazırlayan prova etkinlikleri olarak isimlendirmektedir.

Düşüncelerin toplanması ve düzenlenmesi aşaması, konu ile ilgili okumaların, sohbetlerin yapıldığı bir düşünme sürecini içerir. Bazen bir kuluçka dönemini içerir, ve bu kuluçka dönemi bazen bir kaç saat, gün sürerken kimi zaman da bir kaç hafta hatta ay sürebilir (Applebee, 1981). Eğer yazar düşüncelerini en iyi şekilde geliştirinceye kadar beklerse de sonsuza kadar bekleyebilir (Tompkins, 1997). Bunun sonucunda da, bir kez yazdı mı mükemmel şekilde yazması gerektiği düşüncesiyle yazmaya bir türlü başlayamayan bir öğrenci profili ortaya çıkar (Calkins, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazma öncesi aşamada gösterdiği özellikler incelendiğinde konu hakkında araştırma ve planlama yapmadıkları; konu hakkında tartışmalara katılmadıkları, bir konu hakkında topladıkları bilgileri not almadıkları ve zamanla bu bilgileri unutarak yazılarına aktarmadıkları; kısaca yazacakları konu hakkında

düşünmeye az zaman harcadıkları görülmektedir (Smith vd., 1995). Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazmaya başlamadan önce planlama, bilgi toplama, toplanan bilgilerin düzenlenmesi alanlarında sorun yaşarlar (Ashton, 1999).

## **2. Aşama: Yazma /Taslak Hazırlama**

Yazma sürecinin ikinci aşamasında yazar düşüncelerini kağıt üzerine kaydeder ve konu kağıt üstünde gelişir (Applebee,1981; Lerner, 1993). Yazımın ilk taslağı okuyucu için değil yazan kişinin kendi içindedir. Çünkü yazar taslağı yazarken kağıt üzerine sözcükleri, cümleleri ve paragrafları not alır, kısaca düşüncelerini kağıda aktarır. Düşüncelerin kağıt üzerine dökülmesi yazara yeni düşüncelerin gelmesi ve yazmış olduklarını düzenleme ve düzeltme ile ilgili fikir vermesi bakımından önemlidir (Lerner, 1993). Bir çok insan bu aşamayı “yazma” olarak düşünmesine karşın, bu yalnızca yazma sürecinin bir aşamasıdır. Bu aşamadaki ürünün finalde ortaya çıkacak olan ürünün bir versiyonu olduğunu vurgulamak için sürecin tamamını belirten “yazma” terimi yerine, sürecin bir parçası olduğunu vurgulayan “taslak” terimi de kullanılabilir (Calkins,1994).

Yazmanın bu aşaması yazarın zihnindekilerin olgunlaşmasını beklemekten ziyade anlamın keşfedilmesini içerir (Applebee, 1981).Birincil hedefin düşüncelerin kağıda dökülmesi olan bu aşamada yazım kuralları, noktalama ve diğer mekanik hatalar üzerinde çok az durulur. Bu aşamadaki etkinlikler; kaba taslağın yazılması, başlangıç cümlelerinin yazılması ve içeriğin vurgulanmasıdır (Tompkins, 1997).

**Kaba Taslağın Yazılması;** Yazar yazılı anlatımının taslağının hazırlarken amaç, okuyucu kitlesi ve yazı türü konusunda daha önceden almış olduğu kararları değiştirme gereksinimi hissedebilir. Örneğin bir yazılı anlatım yazmaya başlarken hikaye türünde yazılması düşünülmüşken bu karar değiştirilerek bir rapor, mektup ya da bir şiir türünde yazılabilir (Tompkins, 1997).

**Başlangıç Cümlelerinin Yazılması;** Bir yazılı anlatımın başlangıç cümleleri çok önemlidir. Yazarken okuyucu kitlesinin göz önünde bulunduran yazarlar okuyucunun dikkatini çekecektir. Sorular, diyaloglar, kısa hikayeler ve problemler gibi yazarların okuyucu kitlelerinin dikkatini çekmek için kullanabilecekleri bir çok teknik vardır. Çocuklar bu tür başlangıç cümleleri yazarak dilin nasıl kullanılacağı ve yazılarıyla ilgili çeşitli bakış açıları ve ardışıklıkları elde etme hakkında değerli bilgiler kazanırlar (Tompkins, 1997).

**İçeriğin Vurgulanması;** Taslak aşamasındayken doğru yazım ve düzgünlüğün ön plana çıkartılmaması önemlidir. Gerçekten de öğretmenler taslak aşamasında mekanik hatalar üzerinde durduğunda öğrencilere mekanik doğruluğun içerikten çok daha önemli olduğu gibi yanlış bir mesaj göndermiş olurlar. Halbuki daha sonraları düzeltme sürecinde öğrenci mekanik hatalarını düzeltecek ve yazılı anlatımını temize çekecektir (Tompkins, 1997).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar istenilen metin türünü, yazma amacını ya da okuyucu kitlesini dikkate almadan yazarlar. Öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık yaptığı hatalardan biri de, yazılı dili konuşma dilinden ayırt edememektir. Bu nedenle de yazarlarken yazılı dil yerine konuşma diline ait öğeleri sıklıkla yazılı dile geçirirler. Yazma sırasında sık ama kısa süreli durarak sadece sözcüklerin doğru yazılması ve noktalamalarla ilgilenirler (Smith ve diğerleri, 1995).

### **3.Aşama: Gözden Geçirme**

Gözden geçirme, karmaşık bir bilişsel süreçtir (MacArthur, 1994). Gözden geçirme süreci boyunca yazarlar yazılı anlatımlarındaki düşünceleri artırurlar. Sıklıkla öğrenciler düşüncelerini bir kere kağıda döktüklerinde yazma işinin tamamlanacağına inanarak ilk kaba taslağı tamamladıklarında yazma sürecini bitirirler (Tompkins, 1997). Deneyimli yazarlar, yazarlarken sıkça çalışmalarını değerlendirir ve gözden geçirirler. Buna karşın deneyimsiz yazarlar ise, düşünürken düşüncelerini kaydeder ve sonra da çok az değerlendirme ve gözden geçirme yaparlar (MacArthur, 1994).

Gözden geçirme bir çok kere tekrarlanabilir ve bu tekrarlanmalarda yazının farklı boyutları ile ilgili düzeltmeler yapılabilir. Gözden geçirmeler, içerik, düşüncelerin ifade ediliş şekli, uygun sözcük kullanımı, cümle yapısı ve düşüncelerin sıralanmasıyla ilgili olabilir. Bunun yanı sıra, sözcüklerin doğru yazımı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin uygunluğu gibi mekanik hataların belirlenmesi için de yapılmaktadır (Lerner,1993).

Gözden geçirme, üç bilişsel basamağı gerektirir. Bunlardan birincisi, yazar problemi tanımalıdır. Problem, herhangi bir yazım hatası olabileceği gibi bir paragraftaki düşüncelerin içeriği ile ilgili de olabilir. İkincisi, yazar problemin nerede olduğunu belirlemeli ve bunu gidermek için uygun stratejiyi seçmelidir. Üçüncü olarak da, yazar gerekli değişikliği yapmalıdır (MacArthur, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gözden geçirme için gerekli olan bu üç basamakta da yetersizlik gösterirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akranlarıyla kıyaslandığında, yazılarını değerlendirmek için olan bilgilerinin daha az olduğu görülmektedir. İkinci olarak, düzeltmeye birincil olarak mekanik hataların düzeltilmesi olarak görürler ve içeriğin düzeltilmesiyle ilgili çok az stratejiye sahiptirler. Sonucu olarak da, kendini düzenleme ya da metakognitif becerileri zayıftır. Kısaca, öğrenme güçlüğü olan çocukların gözden geçirmeleri, yazılarındaki mekanik hataların düzeltmekten öteye geçememektedir. Bu nedenle de, yazılarını düzeltmeleri sıklıkla başarısızlıkla sonuçlanır (MacArthur ve Graham, 1987).

Gözden geçirme aşamasındaki etkinlikler, taslağın yeniden okunması, taslağın bir grupla paylaşılması, gruptan alınan geribildirimlere dayanarak yazılı anlatımın gözden geçirilmesinden oluşur (Tompkins, 1997).

**Taslağın Yeniden Okunması;** Kaba taslağın bitirilmesinden sonra, yazarlar bir ya da iki gün gibi bir süre taslaktan uzak kalmak isterler ve sonra da bir okuyucunun olabileceği gibi taze bir bakış açısıyla taslağı yeniden okumaya gereksinim duyarlar. Kendileri yeniden okurken ekleme, çıkarma, bölme ve yerini değiştirme gibi değişiklikler yaparlar ve üzerinde çalışılması gereken yerlere soru işareti koyarlar. Bu yerlerle ilgili olarak onlara en iyi yardımcı olacak çalışma ise grup çalışmalarıdır (Tompkins, 2000).

**Taslağın Bir Grupla Paylaşılması;** Öğrenciler yazılı anlatımlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Yazılı anlatımın grup ile paylaşılmasının yazara seçenekler sunması, yazara yanıt, duygu ve düşünce bildirilmesi, yazara farklı olasılıkları gösterilmesi, gözden geçirme işinin hızlandırması bakımından önem taşır. Bir başka deyişle, gözden geçirme sırasında grup ile çalışmak, öğrenciye öğretmen ve sınıf arkadaşlarının yazma, gözden geçirme ve planlama stratejileri hakkında konuşabileceği destekleyici bir çerçeve oluşturulmasını sağlar (Applebee, 1981; Calkins,1983).

**Öğrencinin Gözden Geçirmesi;** Öğrenciler gözden geçirirken sözcükler ekler, cümlelerin yerini değiştirir, paragrafları böler ve deyimleri kaldırır. Öğrenciler yazma öncesi aşamaya geri dönerek taslağa yeni bir paragraf eklemek ve sık tekrarlanan sözcükleri gözden geçirmek için ek bilgi toplarlar. Karışıklık kaçınılmazdır fakat öğrenciler sıklıkla yazdıklarını çözebilirler.

Öğrencilerin yapacağı değişiklikler, değişikliklerin türüne (eklemeler, değiştirmeler, çıkarmalar ve yerini değiştirmeler) ve değişikliğin derecesine (sözcük, deyim ya da deyim grupları, cümle, paragraf ya da metin yazma) göre sınıflandırılabilir. En basit değişiklik, bir sözcüğün değiştirilmesidir ve en karmaşık değişiklik ise, metin düzeyinde değişikliklerin yapılmasını içerir. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler sıklıkla sözcük düzeyinde basit değişiklikler yaparlar. Sözcük ve deyimlerin yerini değiştirmek, yeni sözcük ve deyim eklemek ya da çıkartmak şeklinde düzeltmeler yaparlar (Tompkins,1997; Vallecorsa vd., 1991).

Gözden geçirmeler bir çok defa yapılır ve her bir seferinde içerik, düşüncelerin ifade edilme şekli, sözcük dağarcığı, cümle yapısı ve düşüncelerin sıralanması ile ilgili farklı türde değişikliklerden hangisinin yapılması gerektiğine karar verir (Lerner,1993).

#### **4.Aşama: Düzeltme**

En son yapılan gözden geçirme gramer, noktalama ve yazım hatalarına bakılan düzeltmedir. Bu aşama kişinin kendi çalışmasına çok dikkatli bakmasını gerektirir (Lerner, 1993).

Düzeltilme, yazının bölümlerini son hali için hazırlamaktır. Bu aşamaya kadar birincil odak öğrencinin yazısının içeriği iken bundan sonra ise odak, mekaniklere çevrilir. Bu aşamada öğrenci, yazılı anlatımındaki yazım ve noktalama hatalarını düzelterek çalışmasını süsler. Buradaki amaç çalışmayı en iyi şekilde okunabilir hale getirmektir



(Tompkins,1997).

Mekanikler sıklıkla yazılı dildeki yazım kuralları olarak kabul edilmektedirler. Mekanikler başlığı altında büyük harf kullanımı, noktalama, sözcüğün doğru yazılması, cümlelerin yapısı, kullanım, yazı türüne uygun yazı formatının seçilmesi vb. toplanabilir (Isaacson, 1987; Tompkins,1997).

Yazılı anlatımın noktalama, büyük harf kullanımı gibi mekanik becerilerinin öğretilmesinde en sık başvurulan yol, dilbilgisi kitaplarındaki alıştırmaları yapmak olmasına karşın, en etkili yol bir yazılı ürün meydana getirdikten sonra bunu geliştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı yazma sürecinin düzeltme aşamasındaki çalışmalardır. Bir yazılı anlatım ile ilgili düzeltme çalışması yapılırken bu çalışma okuyucu kitlesiyle paylaşılacağı için öğrenciler bu mekanikleri doğru kullanmayla daha çok ilgilenirler. Yazılı anlatımın uygun noktalama işaretleriyle birlikte kullanılması yazar ile okuyucu arasında daha etkili bir iletişimin kurulmasını sağlar (Isaacson, 1987; Tompkins,1997; Vallecorsa vd., 1991).

Düzeltilme aşaması üç etkinlik içerir. Bunlar,

- Yazılı anlatımdan bir süre uzaklaşmak
- Hatalarının yerini belirlemek için dikkatli okumak
- Hataları düzeltmek

**Yazılı anlatımdan bir süre uzaklaşmak;** Öğrencilerin düzeltmeye başlamadan önce bir kaç günlüğüne yazılı anlatımlarından uzaklaşmaları önerilmektedir. Taslak hazırlama ve gözden geçirme aşamaları süresince yazının bölümleriyle çok yakın ilişki içinde oldukları için bir çok mekanik hatayı belirleyemeyecek kadar çok tanıdık olurlar. Bir kaç gün ara verilmesi, yazara düzeltme için taze bir bakış açısı sağlar (Stewart, 1991; Tompkins,1997).

**Hata Yakalamaya Yönelik Dikkatli Okuma;** Öğrenciler, olası hatalarının yerlerini belirlemek ve işaretlemek için yazılı anlatımlarını dikkatle okurlar. Dikkatli okuma, öğrencilerin sözcük sözcük okudukları ve anlamdan ziyade hataları yakalamak için okudukları okumanın özel bir şeklidir. Yalnızca mekaniklere odaklaşmak zor bir şeydir çünkü okumayla ilgili doğal eğilimimiz anlamı yakalamaya yöneliktir. Hataları yakalamaya yönelik okuma konusunda deneyimli olanlar bile kimi zaman kendilerini anlama ulaşmaya çalışırken bulurlar ve hataları gözden kaçırılması anlama ulaşmaya ket vurmaz. Hata yakalamaya yönelik okumanın normal okumadan farklı bir şey olduğunu göstermek önemlidir (Tompkins, 1997; Tompkins,2000).

Hata yakalamaya yönelik dikkatli okumaların yazar açısından tekrarlanan dilbilgisi çalışmalarından daha fazla katkısı vardır. Hataları yakalamaya yönelik dikkatli okumanın yararları arasında kendi yarattığı dolayısıyla da aşına olduğu düşünce ve sözcükler öğrencinin kendisi için bir alıştırmının doğasından daha anlamlı olması ve bu becerilerin genellenebilme potansiyelini arttırması sayılabilir (Smith vd., 1995).

**Hatalarını Düzeltme;** Öğrenciler yazılı anlatımlarındaki hataları yakaladıktan ve mümkün olduğu kadar çok hatanın yerini belirledikten sonra bireysel olarak ya da bir editör eşliğinde bu hataları düzeltirler. Bazı hataları düzeltmek kolaydır, bazıları sözlük kullanmayı gerektirir ve diğerleri de öğretmenin öğretimini gerektirir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki her bir mekanik hatayı belirleyip düzeltmesini beklemek gerçekçi olmaz (Tompkins, 1997).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların en çok zorlandıkları aşamalardan biri de yazılarını gözden geçirmek ve gerekli düzeltmeleri yapmaktır (Ashton, 1999). Öğrencinin yazısını gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapabilmesi için;

- Yazılı anlatımı değerlendirme ölçütlerini (içerik, düzenleme, sözcük dağılımı, söz dizimi, yazım kuralları) ve yazılı anlatımındaki problemin bunlardan biriyle ilgili olacağını bilmesi,
- Yazılı anlatımındaki problemin ne olduğunu belirlemesi ve bunu gidermek için uygun gözden geçirme ve düzeltme stratejilerini (daha fazla bilgi ekleme, paragrafın düzenini değiştirme vb.) bilmesi ve uygun olanını seçmesi,
- Seçmiş olduğu stratejiyi uygulayarak gerekli değişikliği yapması gerekir (MacArthur, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar gözden geçirme ve düzeltme yapmak için gerekli olan bu üç basamakta da yetersizlik gösterirler. Özetle, öğrenme güçlüğü olan çocuklar,

- Yazılı ürünü değerlendirme ölçütleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler.
- Yazılı anlatımlarında gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için sahip oldukları gözden geçirme ve düzeltme stratejileri sınırlıdır. Bu çocukların sahip olduğu stratejiler daha çok yazım yanlışı ve noktalama gibi yalnızca yüzeysel hataları düzeltmeye yeterli olurken içerik ve düzenlemeyle ilgili değişiklikleri yapmaya yeterli olmaz (Smith ve diğerleri, 1995).

Bu öğrencilerden yazılarını gözden geçirip düzeltme yapmaları istendiğinde çoğunlukla yazılarını düzelterek yeniden yazmaz ya da sadece temize çekmek için yeniden yazarlar ve sonuçta da başarısız olurlar (MacArthur ve Graham, 1987; Smith ve diğerleri, 1995)

## **5.Aşama: Basım ve Okuyucu Kitlesiyle Paylaşma**

Bu dördüncü aşama yazma sürecine önem ve değer kazandırdığı için önemlidir (Lerner,1993). Yazma sürecinin final aşamasında öğrenciler yazılarını yayımlar ve uygun bir okuyucu kitlesiyle paylaşırlar. Yazılarını kendi sınıf arkadaşlarından oluşan gerçek bir okuyucu kitlesiyle paylaşabilecekleri gibi diğer

öğrenciler, ebeveynleri ve toplulukla paylaşarak onlardan geri bildirim alma ve kendilerini bir yazar gibi görme olanağı sağlar (Lerner, 1993; Tompkins, 1997).

Öğrenciler yazma sürecini kullanırken bir yazar olmanın ne demek olduğunu anlarlar. Kendilerini bir yazar gibi görmeye başlarlar yazılarını bir kitapta toplar ve bu kitaplarını sınıf arkadaşları ve diğer okuyucularla paylaşırlar. Filizlenen yazar kavramı farkındalığı öğrencileri yazıyla daha çok ilgilenmeye motive eder ve yazılı anlatımlarıyla daha fazla övünmelerine neden olur (Tompkins, 1997).

Öğrenciler yazılarını sınıf arkadaşlarına okur ya da bunları sınıf ya da okul kütüphanesinde yer alacak kitap, gazete haberi, oyun, video kaset, ya da kukla gösterisi haline getirerek daha büyük bir okuyucu kitlesiyle paylaşır. Bu tür paylaşımlar ile öğrenciler yazılarına anlamlı şekilde tepki verecek olası okuyucu kitleleri ile iletişim kurar (Tompkins, 1997).

Yazının paylaşılması sosyal bir etkinliktir ve paylaşım yoluyla çocuklar okuyucu kitlesine karşı duyarlılık geliştirir ve kendilerine bir yazar olarak güvenirlir. Öğrencilerin yazılarına tepki veren okuyucu kitlesi içinde en önemli yeri öğretmenler oluşturmaktadır. Tepki veren bir okuyucu olarak öğretmenin rolünü bir değerlendirici olarak sınırlandırılmamalıdır (Tompkins, 1998).

Öğrencilerin yazılarına tepki veren okuyucu kitlesi içinde en önemli yeri öğretmenler oluşturmaktadır. Tepki veren bir okuyucu olarak öğretmenin rolünü bir değerlendirici olarak sınırlandırılmamalıdır. Fakat genellikle öğretmenler öğrencilerin yazılarını okurlarken ellerinde kırmızı kalemli hazır bulundurlar. Oysa, öğretmenler de diğer okuyucuların yaptığı gibi öğrencilerin yazılarını bilgi almak, eğlenmek ve benzeri diğer amaçlarla okumalıdır (Tompkins, 2000).

Yazılı anlatım gerek ilköğretim çağındaki gerekse daha üst düzeydeki öğrenciler için oldukça önemli bir alandır. Buna karşın, genel eğitime devam eden hem de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için çoğu zaman en zorlayıcı alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendini yazılı olarak iyi ifade edebilen nesiller yetiştirilebilmesi için, yazılı anlatım öğretiminde sadece yazılı ürüne değil aynı zamanda yazılı anlatım sürecine yönelik çalışmalara da yer verilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Applebee, A.N. (1981). Looking at writing. *Educational Leadership*, March, 458-462.
- Ashton, T.M. (1999). Spell checking making writing meaningful in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 24-27.
- Bender, W.N. (2004) *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Calkins, L.M.(1994). *The Art of Teaching Writing* (2<sup>nd</sup> Baskı). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, S.B. ve Plaskon, S.P. (1980). *Language Arts for The Mildly Handicapped*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Englert, C.S. ve Mariage,T.V, (1991). Shared understanding: structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 330-342.
- Englert, C.S., Raphael,T.E., Fear, K., ve Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quaterly*, 11,18-46.
- Graham, S.(1997). Executive control in revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 82, 223-234.
- Graham,S., Harris, K.R., MacArthur, C. ve Schwartz,S.(1991). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (2. Baskı) New York: Academic Press.
- Graves, D.H. (1985). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hallahan, D.; Llyod, J.W.; Kauffman, J.M.; Weis, M.P. ve Martinez, E.A. (2005). *Learning Disabilities: Fonudations, Characteristics and Effective Teaching*. (3.Baskı). Boston: Pearson Allyn Bacon.
- Hull, G. ve Bartholomae,D. (1986). Teaching Writing. *Educational Leadership*, 43(7), 44-53.

- Isaacson, S.L. (1987). Effective instruction in written language. *Focus on Exceptional Children*, 19(6), 1-12.
- Kameenui, E.J. ve Simmons, D.C. (1990). *Designing Instructional Strategies The Prevention of Academic Learning Problems*. Boston: Merrill Publishing Company.
- Keefe, C.H. ve Keefe, D. (1993). Instruction for students LD: A whole language model. *Intervention in School and Clinic*, 28(3), 172-177.
- Kuvshinoff, B.E. (1993). *Talking Between The Lines: A Qualitative Study of The Oral Language Surrounding Journal Writing in A Class of Primary-Age Children with Learning Disabilities* Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Cincinnati.
- Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, Teaching Strategies*. (6. Baskı) Boston: Houghton Mifflin Company.
- MacArthur, C. (1994). Peers + word processing + strategies = a powerful combination for revising student writing. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 24-29.
- MacArthur, C. ve Graham, S. (1987). LD students composing under three methods of text production: handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21,22-42.
- Montague, M., Graves, A. ve Leavell,A. (1991). Planning, procedural facilitation and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 219-224.
- Morris, N.T. ve Crump, W.D. (1982). Synatactic and vocabulary development in written language of learning disabled and non-learning disabled students at four age levels. *Learning Disability Quaterly*, 5,163-172.
- Murray, D.M. (1985). *A Writer Teaches Writing* (2. Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company,
- Neubert,G.A. ve McNelis, S. (1986). Improving writing in the disciplines *Educational Leadership*, 43(7),54-58.
- Pierangelo, R. ve Guiliani, G. (2006). *Learning Disabilities: A Practical Approach To Foundations, Assessment, Diagnosis and Teaching*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

- Poplin, M.S., Gray, R., Larsen, S., Banikowksi, A., ve Mehring, R. (1980). A comparison of components of written expression abilities in learning disabled and non-learning disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quaterly*, 3(4),46-53.
- Robinson, S. ve Deshler, D.D. (1995). Learning disabled. (Ed. Meyen, E.L.; Skrtic, T.M. *Special Education Student Disability. Traditional, Emerging and Alternative Perspectives*. USA: Love Publishing Company.
- Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities: The Interaction of Students and Their Enviroments*, (5. Baskı). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Smith, T.E.C.; Polloway, E.A. ve Smith-Beirne, M. (1995). *Written Instruction For Students with Disabilities*. Denver, Love Publishing Company.
- Speece, D.L.; Case,L.P. ve Mooloy, D.E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Reseaerch and Practice*.18(3), 147-156.
- Stewart,S.R. S. (1991). Development of written language profience: methods for teaching text stucture. *Communication Skills and Classroom Success: Assesment and Therapy Methodologies for Language and Learning Disabled Student*. USA: Thinking Publications.
- Tindal, G. ve Parker,R. (1991). Identifying measures for evalutating written expression. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 211-218.
- Tompkins, G.A. (1997). *Literacy For The 21st Century Balanced Approach*. New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Tompkins, G.A. (1998). *Language Arts Contend And Teaching Strategies* (4. Baskı). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Tompkins, G.A. (2000). *Teaching Writing Balancing Process And Product* (3. Baskı). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Vallecorsa, A.C.; Ledford R.R. ve Parnell,G.G. (1991). Strategies for teaching composition skills to student with learning disabilities *Teaching*