



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 6, Issue 4, December 2018, p. 368-382**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
29.08.2018	08.12.2018	30.12.2018	10.18298/ijlet.3146

**The Importance of Writing in D2 Learning and Some Suggestions \***

*Mehmet Halit ATLI<sup>1</sup> & Burçin AYTAÇ<sup>2</sup>*

**ABSTRACT**

The ability to read and write sufficiently is one of the essential elements for all areas of learning in the school curriculum. Because literacy is not only a school achievement, but also has positive effects on many factors, such as maintaining of individual's satisfactory work outside school, continuing and supporting financial stability, protecting personal autonomy and improving self-confidence. In short, it is not overstressed when it said that literacy skills determine the fate of the people. However, looking at the results of research done in recent years on this ability, which has such an important place in human life, it is surprisingly alarming that the number of people who have not acquired enough skills in reading and especially writing for various reasons has increased and warnings about the negativities that this increase may cause. In this article, practical suggestions were made about methods to support second language students to research some causes of literacy problems and to remove these reasons from the acquisition of the second language.

**Key Words:** Writing, difficulties in writing, acquisition of D2.

**D2 Öğreniminde Yazmanın Önemi ve Bazı Öneriler**

**ÖZET**

Yeterli derecede okuma ve yazabilme yeteneği, okul müfredatındaki tüm öğrenim alanları için vazgeçilmez temel unsurlardan biridir. Çünkü okuryazarlık becerisi sadece okul başarısını değil, aynı zamanda da bireyin okulun ötesinde tatmin edici çalışmasını sürdürme, yaşama tutunma, finansal istikrarını sağlama, kişisel özerkliğini koruma ve özsaygısını geliştirme gibi birçok olgunun üzerinde olumlu etkisi vardır. Kısacası okuryazarlık becerisi kişilerin yazgısını belirlediği söylendiğinde abartılmış sayılmaz. Ancak insan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan bu beceriye ilişkin son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, çeşitli nedenlerle okuma ve özellikle yazma becerisini yeterli düzeyde edinememiş kişilerin sayısında artışın ve bu artışın yol açtığı/açabileceği olumsuzluklara ilişkin uyarıların şaşırtıcı şekilde arttığı görülür. Bu makalede okuryazarlık sorunlarının bazı nedenlerinin araştırılmasıyla birlikte ikinci dil (D2) ediniminde bu nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik D2 öğrencilerini destekleyebilecek yöntemler hakkında pratik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, yazmanın zorlukları, D2 edinimi.

\* Bu çalışma Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü *Almanca Yazma Becerisinin Alman Dili ve Edebiyatı 1. Sınıf Öğrencilerine Katkısı* isimli Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, mhatli@firat.edu.tr

<sup>2</sup> Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, mtibrn23@gmail.com

## Giriş

### Yazma Sürecine Genel Bir Bakış

Yazma süreci, öğrencilerin deneyimsel, bilişsel, dilsel, duyuşsal ve psikomotor hafıza ve yeteneklerine bağlı ilerleyen bir evredir. Bu evre, yabancı dilde edinilmesi gereken diğer tüm becerilerin belki de en zorudur; çünkü bu evre bilişsel, duyuşsal, dilsel ve psikomotor yeteneklerin aynı anda birbiriyle eşgüdümlü harekete geçmesiyle gerçekleşen bir oluşumdur. Bundan dolayı olsa gerek birçok D2 öğrencisi yalın bir yazılı anlatımla amaç dilde anlaşılır ve doğru bir imla geliştirmeleri neredeyse imkânsızdır. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bu üslûpla yabancı dili öğrenmeye çalıştıklarında daha çok sıkıntı ile karşılaşmaktadırlar. Saddler (2004)'e göre, bu sürecin -ki ona göre bu süreç sadece zor değil, aynı zamanda da son derece karmaşık ve bir o kadar zorlayıcı zihinsel bir sürecin ürünü olduğundan- kimi D2 öğrencisi tarafından normlara uygun olarak tamamen edinilmesi neredeyse olanaksızdır; zira amaç dilde normlara uygun ve anlaşılır bir metin üretilmesi kelimelerin doğru seçimi, onların anlaşılabilirliği, birbirleriyle olan dil bilgisel uyumu ve konu bütünlüğüne uygun olması koşuluyla ancak mümkündür. Bununla birlikte metni yazan D2 öğrencisinin belirli bir konu hakkında yeterli düzeyde kelime bilgisini ve bu kelimeleri normlara uygun sözdizimsel yapı içerisinde kullanmasını bilmesi gerekir. Öğrencinin kendisine verilen konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmasının yanı sıra bir de yeni fikirler üretebilmesi ve yazma konusunda belirli bir hıza ulaşmış olması da bu sürecin edinimi için son derece önemli ve belki de gereklidir (bkz. Saddler ve diğ., 2004:3). Yine Saddler (2004)'e göre yazma işlemi birden fazla zihinsel eylemi içerdiğinden bu sürecin kimi yabancı dil öğrencisi tarafından bütünüyle edinilmesi neredeyse olanaksızdır. Buna dayanarak bu sürece ayrılan zamanın da yazma becerisinin gelişmesiyle doğru orantılı olması gerektiğini belirtir. Bu becerinin geliştirilmesi, yazma konusunda alınan eğitim ve bolca yapılan alıştırmalarla, sınırlı da olsa katkı sağlanabilir (bkz. Saddler ve diğ., 2004:3).

Bu süreç hem başlangıç hem de ileri seviyede bir metnin oluşturulmasındaki becerileri içerir. Berninger (2002)'e göre bu süreç, öğrencinin başlangıç seviyesindeki yazısını ileri seviyeye çıkarması, noktalama ve imla kurallarına uyması, yazma sürecini planlaması ve kendini ifade etmesini kapsar. Yazma becerisinin içselleştirilmesi bu sürecin gelişimi için oldukça önemlidir; zira ona göre yazma becerisi ne kadar iyi içselleştirilirse yazarın düşünme ve metnini gözden geçirme kapasitesi de o kadar artar. Bir başka anlatımla bu becerinin temel kuralları yabancı dil öğrencisine iyice öğretilmeli ve ardından D2 öğrencisinin, bu kuralları tamamen içselleştirene kadar, yeterli miktarda uygulama yapması sağlanmalıdır. Çünkü amaç dildeki temel yazım kuralları içselleştirmeyen bir D2 öğrencisi yazısını planlama, üst bilişsel becerilerini kullanma, yazısını gözden geçirme gibi olanaklardan yoksun kalır (bkz. Berninger & diğ., 2002).

Ortner, yazım becerisini<sup>3</sup> *yazım süreci ve organizasyon şemalarının edinimi* (Ortner 2000: 351) olarak tanımlar. O, bu sürecin edinimi için binlerce uzman ve acemi yazarın metinlerini incelendiğini, bu metinlerin tümünde toplam on farklı yazma stratejisinin uygulandığını belirtir. Ona göre bu stratejilerin birçoğu tekrar tekrar denenmiş ve test edilmiş kişisel ve kültürel teknikler olup, genellikle sıkılaştırılmış bir sürecin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tekniklerin çoğu yeni bir yöntem ve/veya herhangi bir ödeve bağlı olmaksızın bireysel özelliklerin birleşmesiyle ortaya çıkan uygulamaların bir sonucudur (bkz. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2006: 34).

<sup>3</sup> Ortner yazım becerisinin edinim evrelerini, Bereiter/Scardantalia'nın (1987) 'de ortaya attığı sava itirazla *Bilgiyi Tekrarlayan Yazı, Bilgiyi Genişleten / Dönüştüren Yazı ve Bilgiyi Üreten Yazı* biçiminde üç ana gruba ayırarak inceler (bkz. Becker-Mrotzek/Böttcher, 2006: 34).

Saddler (2004), başlangıç seviyesindeki dil öğrencilerinin en çok iki aşamada zorluklarla karşılaştıklarını ileri sürer. Bunlardan birincisi ses ve dil bilgisi ile noktalama ve yazım kuralları; ikincisi düşünce üretmek, içeriğin sıralanması ve yazının baştan sona kadar gözden geçirilmesidir (Saddler ve diğ., 2004:4).

Bu alanla ilgili son yirmi yılda yapılan çalışmalara göz atıldığında Saddler'in ileri sürdüğü bu iki aşama iyice analiz edildikten sonra D2 öğrencisine amaç dilin kuralları çerçevesinde aktarılması durumunda bu yöntemin büyük yarar sağladığı; D2 öğrencinin kendisine olan özgüveninin arttığına ilişkin bulgulara rastlandığı birçok araştırmacı (Örn., Collins, 1998; Saddler ve diğ., 2004; Isaacson, 2004; Chalk ve diğ., 2005; Graham ve Harris, 2005; De La Paz, 2007) tarafından dile getirilmiştir.

## Yazımda Karşılaşılan Zorlukları Aşma Stratejileri

D2 öğrencisi amaç dilin yazım kurallarını edinmeye çalışırken farkında olarak veya olmayarak bazı stratejileri uygular. D2 öğrencisinin amaç dilde yazma becerisini geliştirilerek içselleştirmesi esnasında karşılaştığı zorlukları aşmak için uyguladığı stratejileri Westwood (2008) üç başlık altında inceler. O'na göre bu stratejiler şunlardır: *Ses Bilgisi Stratejisi*, *Görsel Hafıza Stratejisi* ve *Yazım Stratejisi*.

### a) Ses Bilgisi Stratejisi

Dil öğrencisi, amaç dilin normlarına uygun yazımını bilmediği herhangi bir kelimeyi metninde kullanmak istediğinde fonolojik ve fonetik becerilerini devreye sokarak onu yazmaya çalışır. Nedeni şu ki, yeryüzünde alfabeti olan dillerin neredeyse tamamının normlara uygun yazımının temelinde ses bilgisi vardır (bkz. Westwood, 2008) Başka bir anlatımla yazımın çıkış noktası ses bilgisine dayanır. Bundan dolayı amaç dilde fonolojik farkındalığa sahip olmayan yabancı dil öğrencisi - kelimeleri meydana getiren sesbirim ile hecebirim arasında doğru ayrımı yapamadığından- sıkça norm dışı kelime üretebilmektedir. Sesbirimleri doğru boğumlama yeteneğine sahip olmayan öğrenci duydukları sesleri farklı sesbirimler şeklinde algılayarak normlara uygun olmayan kelimeler türetir. Oysa yazım, temeli ses bilgisi ve ses bilimine dayanan tek başına kendine özgü özellikleri olan bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte değişik yazım stratejileri ve görsel hafıza stratejisi yanı sıra ses bilimsel ve ses bilimsel strateji de kullanılır (bkz. Westwood, 2007).

Westwood (2007), yabancı dil öğrencisine genel ses bilimi ve amaç dilin ses bilgisi hakkında yeterli düzeyde bilgilendirme yapılması, amaç dilin ses bilgisinin spesifik özelliklerinin öğretilmesi, anadili ile yabancı dilin ses bilgisinin ortak ve farklı yönlerinin belirtilmesi ve ardından bu bilgilerin birleştirilerek karşılaştırılmalı öğretilmesi durumunda normlara uygun yazımın gelişmesinde olumlu bir etkisi olduğunu ileri sürer (bkz. Westwood, 2007).

### b) Görsel Hafıza Stratejisi

Herhangi bir metni amaç dilde oluşturan bir yabancı dil öğrencisi eğer o dilin ses bilimsel özelliklerini bilmiyor veya bildiklerini kullanmakta çekiniyor ise o kişinin normlara uygun yazımda başarılı olma olasılığı çok düşüktür. Ses bilgisi stratejisini uygulamayan öğrenci büyük bir olasılıkla görsel hafıza stratejisine başvurur ve metninde bunu uygular. Görsel hafıza, kelimelerin yazılışlarının görüntülerinin görsel olarak bellekte depolanması işlemine denir. Görsel hafıza yardımıyla bellekte depolanan kelime/kelimelerin pragmatik olarak doğru veya yanlış bağlamda kullanıldığının görünmesine de yardımcı olur. Yazılışları ve okunuşları arasında uyum olmayan kelimelerin öğrenilmesinde görsel hafıza büyük kolaylık sağlar.

### c) Yazım Stratejisi

Yazma becerisi ileri seviyeye ulaşmamış olan öğrenci, amaç dilde yeni kelimeler bellek veya bellediği kelimeleri belleğinden geri çağırarak denetimini ve uygulamasını yapmak için bu stratejiye başvurur. Bu strateji ile öğrenci yeni bellediği kelimeleri önceden edindiği kelimelerle karşılaştırma olanağına sahip olur ve böylece birçok kelimenin ortak biçimbirimlerini ve bu biçimbirimlerin ortak/farklı işlevlerini ortaya çıkarabilir. Kelime yazımı, ses bilimi ve ses bilgisi açısından yeterince analiz edilerek öğretilmediği durumlarda öğrenci bu stratejiyi uygular. Bir başka ifadeyle D2 öğrencilerine öğreticileri tarafından amaç dilin ses bilimsel kurallarına özgü bilgiler verilmediği durumda, öğrenci bu boşluğu gidermek için bu stratejiyi uygular.

### Yazım Kurallarının İçselleştirilmesi

Bir D2 öğrencisi, bir kelimeyi ne kadar sık kullanırsa onu o kadar hızlı bir şekilde içselleştirir. İçselleştirme öğrenciye zamanla kendisine olan özgüvenini artırarak düşüncesini açık ve kolayca yazılı olarak ifade etmesini sağlar. Öğrenci tarafından bellenen ve sürekli uygulamada kullanılan kelimeler öğreticisinin olumlu geri dönüşüyle zaman içerisinde otomatikleşir. Otomatikleşen/içselleşen kelime bir süre sonra öğrenci tarafından normlara uygun bir şekilde rahatlıkla yazılır. Bu durum okuma ve psikomotor becerilerini de kuşkusuz olumlu yönde etkiler. Bu sayede yazımın normlara uygun olması hem ses bilimsel hem de görsel açıdan desteklenmiş olur.

Medwell ve Wray (2008)'e göre dil ediniminde standartlara uygun yazımın üretilmesi için elle yazmanın küçümsenmeyecek kadar büyük ve güçlü bir etkisi vardır. Zira elle yazmak amaç dilin yazım kurallarının içselleştirilmesinde katkı sağladığı gibi o dilde kendini yazılı ifade etmede de katkı sağlar. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin erken yaşlardan itibaren rahat bir yazım stilini geliştirmelerine yardımcı olmak, tüm yabancı dil okullarında önemli bir amaç olarak görülmelidir. Yine onlara göre öğrenciye, amaç dili öğrenmeye başladığı andan itibaren standartlara uygun yazım geliştirmesi gerektiği hususunda gerekli bilgilendirmeler yapılmalı ve öğrencide motivasyon eksikliği varsa bu konuda yeterince güdülendirilmelidir. Bundan dolayı yabancı dil öğreticilerinin bu konuda öğrencilerine yardımcı olmaları gerekir ki, öğrenciler standartlara uygun uzun yazılar yazabilsin veya uzun yazı yazmaktan çekinenler bu hususta yeterince motive edilerek kendilerine özgüvenleri artırılsın (bkz. Medwell and Wray, 2008).

Graham ve arkadaşlarının (2005)'te yapmış olduğu bir araştırmada elle yazı yazmanın yalnızca normlara uygun yazımın üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını, aynı zamanda yazılı işlerin nitelik ve niceliğini de artırdığını gözlemlemişlerdir. Yine bu çalışmada Graham, elle yazı yazma stratejisinin öğrencilere okullarda ender olarak verildiğini, öğretmen adaylarının yüzde 20'sinden fazlasının elle yazı yazmanın nasıl öğretileceği hususunda herhangi bir eğitim almadıklarını, çoğu dil okullarında elle yazı yazmanın müfredattan kaldırıldığını ortaya çıkarmıştır (Graham ve diğ., 2008). Medwell ve Wray (2007)'de, tüm dil okullarında uygulanan dil öğretim yaklaşımlarının neredeyse hiçbirinde elle yazı yazmanın dikkate alınmadığı, el yazısından uzaklaştırmaya ve öğrencilerin bu beceriyi elde etmeye gelişigüzel bir şekilde yönlendirildiğini belirtmektedir. Christensen, elle yazı yazmanın önemi ve zamanına ilişkin şöyle der: "Dil öğrencilerine daha kolay bir el yazısı tarzı geliştirmelerine yardımcı olmak için hiçbir zaman asla geç değildir; çünkü farklı yaş grubundaki öğrencilere uygulanan yazım teknikleri sayesinde yazımın uzunluğunun ve kalitesinin geliştiğini gösteren bol miktarda kanıt vardır. Öğrenci, elle yazı yazmak için güdülendirilir, kendisi de kendisine verilen ödevi yazılı olarak yapar ve ilgili düzelticiden geri bildirimleri uygun bir biçimde ve

zamanında alırlarsa yazım kurallarının öğreniminde hızlı bir içselleştirme gerçekleşir (Christensen, 2005).”

### a) Yazı Bozukluğu (Alm. Dysgraphie)

Yazı Bozukluğu (disgrafi), özel bir hastalığı tanımlamak için kullanılan tıbbî bir terim olup normlara uygun yazı yazma hususunda açık hatalar yapan ve aynı zamanda da düzeltmeye karşı ciddi direnç gösteren kişilerde görülen genel bozukluğa verilen ortak addır. Amerikan Psikiyatri Derneği (*American Psychiatric Association*)’nin 2000 yılında kaleme aldığı “Zihinsel Bozuklukların Tanısı ve İstatistiksel El Kitabı” (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*) isimli kitapta *disgrafi* sözcüğünü *yazı bozukluğu* olarak tanımlamaktadır. Disgrafi, öğrenim ve uygulama eksikliğinden daha çok nörolojik problemler sonucu ortaya çıktığına inanılan bir hastalıktır. Bu terim önceleri okunaklı olmayan el yazısını tanımlamak için de kullanılmakta iken günümüzde yazı ile ilgili görülen tüm sorunlar için kullanılmaktadır. Bu hastalık daha çok dikkat eksikliği olan hiperaktif çocuklarda görülür. Disgrafili yabancı dil öğrencileri için standartlara uygun yazı kullanımı için tasarlanmış özel veya alternatif bir yazı yazma yöntemi yoktur. Yazma konusunda ileri seviyede sorun yaşayanlar bile doğrudan öğretim, öğretmenlerden ve akranlarından aldığı düzeltici geribildirimlerle bu hastalıktan kurtulmaları mümkündür.

### b) Yazı Yazma Bozukluğu (Alm. Dysorthographie/Orthographastenie)

Yazı yazma bozukluğu (disortografi), disgrafide olduğu gibi özel bir hastalığı tanımlamak için kullanılan tıbbî bir terimdir. Bu hastalığa maruz kalan bir dil öğrencisi herhangi bir metni yazarken ciddi yanlış/hatalar<sup>4</sup> yapar. Disortografili öğrenciler tarafından yapılan yanlış ile yazma becerisi ileri seviyeye ulaşmamış öğrencilerin yapmış olduğu yazım hataları arasında niteliksel ve niceliksel farklılıklar vardır. Örneğin disortografili öğrencilerde görülen en sık niteliksel hata türü sesbirim ile kelimenin kendisinde var olan ses arasında kimi zaman çok az bazı zamanlar ise hiçbir münasebetin bulunmamasıdır. Alan literatüründe bu tür hatalara *tuhaf yanlışlar* ismi verilmektedir. Dilbilimciler, *tuhaf yanlışlar* ismini verdikleri hata türünün dil öğrencisinin konuşulan ve/veya duyulan kelimeyi standartlara uygun sesbirimlerine ayırmadaki yetersizliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler (Bkz. Thomson, 1995). Disortografik öğrenciler, kelime içerisinde yazılışı aynı fakat söylenişi farklı olan kelimelerin söyleyiş ayırımına karşı duyarsızdırlar ve bundan dolayı bu öğrencilerin birçoğu normlara uygun yazı yazmayı yaşamları boyunca hiçbir zaman içselleştiremezler.

<sup>4</sup> Yanlış ve hata arasındaki farkı Ellis (1997:17) şu şekilde açıklar: “Hatalar öğrencinin neyin doğru olduğunu bilmediğinde meydana gelmekte ve onun bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencinin bildiklerini üretilmediği zaman ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bir öğrenci sınavdaki bir tümcede *She will went to Antalya* yazmış ve buna benzer bir tümcede de *He will go to Adana* yazmışsa bu bir yanlış olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öğrenci, gelecek zaman “will” kalıbını bilmekte ancak sınav sırasında heyecan, yorgunluk ya da üretimi etkileyen başka nedenlerden dolayı yanlış yazmış olabilmektedir. Bununla beraber sınav sırasında *He read a book* ya da *She come to school* tümcelerinde olduğu gibi, geniş zamanda eyleme gelmesi gereken “-s” ekini yazmamışsa, bu tamamen bir hata olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğrenci, bu kuralı bilmemektedir. Hatalarla yanlışların bir diğer farklılığı da yanlışların düzeltilebilirken hataların düzeltilmemesi olarak görülmektedir. Brown (2000: 217-218)’a göre; “dikkat yanlışlara çekildiğinde, konuşmacıya bunlar gösterildiğinde yanlışlar düzeltilebilmekteyken, hatalar öğrenci tarafından düzeltilmemektedir.” Örneğin; öğrenciden sınavda doğru olarak yazılmamış bir cümleyi düzeltmesi istendiğinde, öğrenci cümleyi düzeltebilirse bu bir yanlış, düzeltilmezse bir hata olarak değerlendirilmektedir (Ellis, 1997:17; akt. Ciğerci, 2009:77-78).



## D2 Öğrencisine Yazmayı Öğretmek

Pollington ve diğerleri (2001), yazım kurallarının öğretilmesi ve geliştirilmesinde geleneksel olarak iki ana yaklaşımın olduğunu belirtirler. Bunların birincisi, *Beceri Tabanlı Yaklaşım*; diğeri ise yakın zamanlarda geliştirilen *Süreç Tabanlı Yaklaşım*'dır.

*Beceri Tabanlı Yaklaşım* alan literatüründe çoğu kişi tarafından bilinen oldukça iyi araştırılmış ve bir temele oturtulmuş kurama verilen addır. Bu kuram, yabancı dil öğretiminde var olan dört temel beceri ile bu becerilerin açıklanmasında kullanılan konu ve kavramların dil öğrencisine doğrudan öğretmeyi amaçlar. Yine bu kurama göre öğrenciden sadece kendisine verilen bilgiler istenilir. Oysaki yabancı dil öğrencisinin çoğu amaç dilde herhangi bir metni kaleme alırken, o dile ilişkin önceden öğrendiği amaç dilin dilbilgisini, sözdizimini, yazım ve noktalama işaretlerini yazma sürecinde standartlara uygun yazım kurallarını kullandığı gibi, sınıf ortamında incelenmeyen, doğaçlama olarak ortaya atılan konular hakkında da yazabilir. Son zamanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında da *Beceri Tabanlı Yaklaşım* ile genelde istenilen sonuca ulaşamadığı düşünülmektedir. Çünkü bu yaklaşım yabancı dil öğrenen öğrencilere -her ne kadar amaç dilin standartlarına uygun yazımı hususunda güdülendirici unsurları içerse de- bireysel yazı yazmayı motive etmemektedir. Hâlbuki normlara uygun yazı yazmanın kurallarının yabancı dil öğrencisine öğretilmesinden çok uygulanmasının daha önemli olduğu ve yazmanın motive edilmesi gerektiği artık herkesçe bilinen bir gerçektir (bkz. Pollington ve diğ., 2001).

*Beceri Tabanlı Yaklaşım*'a karşı 1980'lerde ortaya çıkarılan yazmaya yönelik *Süreç Tabanlı Yaklaşım* ise öğreticiden çok öğrenci odaklı, öğrenciyi merkeze alan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Graves, 1983). Bu yaklaşımda öğrencinin derste işlenen konulara bağlı kalması beklenmez. Öğrenciden, gerçekte yaşanmış olaylardan yola çıkarak hazırlanmış ilgi çekici ve güdüleyici metinlerden çok yapay alıştırmalarla yazma becerisini geliştirmesi beklenir. Beceri tabanlı yaklaşıma karşı bu yaklaşım, öğrenci merkezli olduğundan, öğrenciden metnini oluştururken düşüncelerini planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme evrelerini hesaba katarak açık ve kolay anlaşılır bir şekilde yazması için gerekli zaman ve olanak sağlar. Bununla birlikte bu yaklaşıma göre öğrenci kusursuz yazım kuralları ile metnini oluşturmak zorunda değildir; onun ürettiği metinler öğreticisi tarafından değerlendirilir ve gerekli görüldüğü durumda düzeltme yapılır. Bu süreçte öğrenci herhangi bir metni kaleme alırken, yazma süreci boyunca programlama, taslak hazırlama, düzenleme ve yayınlamada öğreticisi tarafından sürekli yönlendirilir.

Yabancı dil öğretimini alan öğrenciler Süreç Tabanlı Yaklaşım için iyi birer örnek teşkil eder. Çünkü bu öğrencilerin akranlarıyla ortak belirledikleri bir konu hakkında yazma etkinliğini gerçekleştirmeleri, öğreticileri tarafından gerekli görüldüğü durumlarda desteklenmeleri ve/veya güdülenmeleri olasıdır. Bunun yanı sıra yazılacak metnin konusunun seçiminin öğretici ve öğrencinin ortak kararı ile önceden belirlenebiliyor olması; konunun kişisellikten çok değişik düşüncelerin üretilebilmesi açısından zengin olanına karar verilmesi böylece mümkündür. Bu yöntem, öğrencinin yazma ve yazım becerisinin gelişmesine, yabancı dil öğreticisinin öğrencisini gerektiğinde yapıcı eleştirilerde bulunarak onu daha ileri bir seviyeye götürmesine olanak verir. Bununla birlikte öğrenciler arasında düşünce alış-verişinin yapılmasına imkân verildiğinden bu yöntem yeni fikirlerin üretilmesinde de son derece etkili olur.

Öğretici, öğrencilerinin metin üretmeleri esnasında kendileriyle gerektiğinde birebir ilgilenmelidir. Nedeni şu ki, bir sınıfı meydana getiren öğrenci grubunun tamamının yazım becerisi seviyesi ve/veya yazım kurallarına olan ilgisi aynı seviyede olmayabilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda

öğreticinin kimi öğrencisine belirli bazı yazım becerilerini yalnızca bireyselleştirme yaptığı durumda verebilir. Bir grubun içerisindeki öğrenciler arasındaki yetenek farklılığı, öğretmenin o grubun bireyleriyle bireysel geçireceği süreyi belirleyecektir.

Fountas ve Pinnell (2001), yazım becerisini geliştirmek isteyen öğrencilere aşağıdaki soruları kendilerine yönelmelerini önerir:

- Metne ilgi çekici bir cümleyle başlanmış mı?
- Üretilen metin çok anlamlılığa yer vermeyecek şekilde açık ve anlaşılır bir dille yazılmış mıdır?
- Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini birbirinden ayırarak konunun akışına göre verilmiş midir?
- Vermek istenilen ileti örneklerle desteklenerek verilebiliyor mu?
- Metin, okurun ilgisini yeterince çekiyor mu?
- Metin, yazının akışına uygun olarak paragraf ve bölümlere ayrılmış mıdır?
- Metinde standart yazım kurallarına uyulmuş mudur? (Fountas ve Pinnell, 2001).

### Yazımın Geliştirilmesi

Yazım, karmaşık bir süreç olduğu için bu süreçten başarılı çıkmanın gereklerinden biri de beceridir. Beceri, kalıtsal veya yaradılıştan gelen bir durum değil, istenildiğinde geliştirilebilen bir olgudur. Yazım becerisini geliştirmek isteyen bir yabancı dil öğrencisi, her şeyden önce iyi bir eğitim almalı ve aldığı eğitimi de sık sık uygulamak koşuluyla yazım becerisi olgusunu geliştirebilir. Yazım becerisinin geliştirilmesi konusunda dil öğretmenlerine büyük sorumluluk düşer. Bunun için öğretici yabancı dil derslerinde öğrencilerinin ilgilerine göre yazım eğitimi üzerinde çalışmalar yapmalı, gerektiğinde derslerin süreleri uzatmalı ve öğrencinin zaman sıkıntısı yaşamadan metinlerini üretmelerine olanak sağlamalıdır.

Ancak ne yazık ki, dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde ya çok az durulmakta ya da bu konuya hiç değinilmemektedir. Yapılan çalışmalarda yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerini etkin hale getirememelerinin en önemli nedeni öğretici desteği ile rehberlik eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (bkz. Westwood, 2007). İkinci bir dil öğrenmek isteyen bütün öğrenciler, ders programından tutun da sınava kadar olan bütün süreçleri değerlendirmekte ve çalışmalarını düzenlerken de bu süreçlere uygun etkili stratejiler geliştirerek planlarlar. Öğrencilerin bu süreçte geliştirdiği stratejiler güdüleme, öğretmenlerin yapıcı geribildirim ve yüksek sesle düşünme yöntemleri olarak sıralanabilir (bkz. Collins, 1998; De La Paz, 2007; Harris et al., 2002; Saddler et al., 2004).

### Yazım Becerisinin Gelişimi İçin Stratejik Yaklaşım Uygulaması

Dil öğrencileri, yazım becerilerini geliştirmek için uyguladıkları stratejiler, onların okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde de etkili olur. Zira yazım becerisi gelişen her öğrenci, kendine olan özgüveni arttırdığından, etkin ve özgün metinler üretebilir.

Herhangi bir konuyu kaleme alan öğrenci metin üretimi esnasında kendince bazı stratejiler uyguluyorsa, o öğrenci artık hangi yöntemi izlemesi gerektiğini biliyor demektir. Bir metin üretilirken metin üreticisinin hangi yolu/yöntemi izlemesi gerektiğini bilmesi, onun yazım sürecinin üst bilişsel yönlerine vurgu yapabileceği anlamına gelir. Metin üretimi esnasında farklı strateji uygulayabilen dil öğrencisi, metnin oluşumu için kendisine hangi soruları sorması gerektiğini, yazacağı yazının türünü ve yazı türüne ilişkin hangi materyalin kullanılmasını gerektiğini de bilir. Yabancı dilde herhangi bir

metni kaleme alması beklenen öğrenciden her şeyden önce bir yazım stratejisini iyice içselleştirmesi gerekir. Hiçbir stratejiyi içselleştir(e)meyen öğrenciye metin üretme ödevi kesinlikle verilmemelidir. Bir başka anlatımla yazım stratejisi uygulayarak metin üretebilen dil öğrencisinden ödevlerini aynı stratejiyi uygulayarak yapması istenmelidir. Şayet öğrenci bir stratejiyi bir kere verimli kullandı mı, o bu stratejiyi içselleştirene dek kullanması yönünde teşvik edilmelidir. Sözün özü, yeni öğrenilen her yazım stratejisinin uygulanmasının sürekliliği yabancı dil öğretiminin vazgeçilmezi olmalıdır.

Bir yazım stratejisinde uygulanan adımların unutulmaması için düzenli aralıklarla alıştırma yapılmalıdır. Bununla birlikte uyulması gereken adımların sırasına göre tertiplenerek sınıf içerisinde bir panoya asılması ve de bunların not haline getirilerek kendilerine dağıtılması sağlanmalıdır. Bir başka ifadeyle yabancı dil öğreticisi öğrencisine yönlendirmesiz yöntem yerine yönlendirmeli yöntemle dil öğretmeli, amaç dilin yazım kurallarında uygulanan stratejiler hakkında öğrencisine duyurucu miktarda bilgi vermeli, gerektiğinde ekstradan açıklama yapmalı, geri bildirimde bulunmalı, öğrencisine -üçüncü bir kişi tarafından herhangi bir yönlendirmeye maruz kalmadan- metin üretmesi olanağı sağlaması yanı sıra eleştiri, makale, öykü, rapor, mektup vb. farklı metin türlerinin özelliklerini de öğretmesi gerekir (bkz. Isaacson, 2004).

### **Stratejik Yaklaşım Uygulamasının Engelleri**

Stratejik yaklaşım uygulamasının belirttik bazı faydalarının varlığına yukarıda değindik. Ancak bazı eğitim bilimci bu uygulamanın kimi dil öğrencisine faydasından çok zararından söz eder. Bu bilim insanlarının arkasına saklandıkları en önemli gerekçe şudur: Bütün yabancı dil öğrencilerinin amaç dile bakış açıları, güdüleme nedenlerinin derecesi, yaş ve cinsiyet, kültür ve anadilleri gibi birçok farklılık mevcuttur. Bu farklılıklar, doğal olarak öğrencilerin yazı yazma stratejilerinde değişik yöntemler uygulamasına yol açar. Bunun sonucunda bir grubun içerisindeki bütün öğrencilere aynı stratejik yaklaşım uygulaması olumluluktan çok olumsuz sonuçlar doğurur.

Vanderburg (2006), yabancı dil öğrencilerinin amaç dile bakış açısının, güdüleme derecesinin/gerekçesinin ve anadili ile kültürün farklılık göstermesinden dolayı stratejik yaklaşım uygulamasının yabancı dil ediniminde bir engel olduğunun nedenlerini ve gerekçelerini aşağıdaki şu dört maddeyle açıklamaya çalışır:

- Metin üretmede uygulanan stratejinin yararlı olmadığını düşünürler.
- Kimi öğrenci metin oluştururken -her ne kadar yaralı olduğunu düşünüyor olsa bile- öğrendiği stratejileri uygulamak istemez.
- Bazı yabancı dil öğrencileri kendilerine öğretilen yazma stratejisini uygulamak yerine kendilerinin önceden içselleştirdikleri fakat yabancı dil öğretim yöntemlerinden olmayan stratejileri kullanmayı tercih ederler.
- Bir kısım yabancı dil öğrencisi amaç dilde yazı yazmayı sevmediği gibi kendisine verilen bir metin üretme ödevinde de yönlendirmeli yöntemlerle öğrendiği stratejileri kullanmak istemez (Vanderburg, 2006).

Standartlara uygun bazı yazı yazma stratejileri çok karmaşık olduğundan öğrenciler bu stratejileri ne öğrenmek ne de metinlerinde uygulamak isterler. Standartlara uygun yazı yazma strateji öğretiminde öğrencilerin çoğu detaydan çok genelleme yaparlar. Graham ve Harris (2005) genellemelerin niçin yapıldığına ilişkin şu açıklamalarda bulunurlar:



- Yabancı dil öğrencisi, strateji uygulamada genelleme yaparak karmaşık kurallı stratejileri kendisi için basit ve kolay anlaşılır hale getirir.
- Belirli bir stratejinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına kendisi karar verir.
- Bir stratejiden diğer bir stratejiye geçişte kendisi karar verir.
- Öğrenci, uygulamasına karar verdiği stratejiyi, standartlara uygun olup olmadığına bakmaksızın, metinde uygulamaya başlar. Bu da öğrencide zamanla fosilleşmeye<sup>5</sup> yol açar (bkz. Graham ve Harris, 2005).

### Standartlara Uygun Yazmada Teknolojinin Rolü

Kimi yabancı dil öğreticisi, öğrencilerinin yalnızca uygulamalı yazma dersinde eksik/başarısız olduklarına inanır. Yine bu öğreticilere göre bu sınıflamaya giren öğrencilerin yazmaya ilgi duymaları ve yazma konusunda olumlu tutumlarının gelişmesinin sağlanması hususunda da gerekli olan istekten de yoksun oldukları konusunda şikâyet ederler. Öğretmen, uygulamalı yazma dersinde başarılı olmanın olmazsa olmazı olarak gördüğü yazma isteğinin öğrenciye öğretilerek kazandırılmasının kolay olmayan bir süreç olduğunu düşünürken, öğrenci de bu sürecin ediniminin zorluğundan sıklıkla ifade eder. Öğrencinin yazma isteğinin deneyimlenmemesi, sıkıcı bir sınıf ortamında sevsiz ve eğlencesiz bir olayın metin konusu yapılması, öğreticinin yazım kuralları ile ilgilenmemesi ve/veya gerekli biçimde geri bildirimde bulunmaması onun sıkıntı yaşamasına ve bunun sonucunda başkalarını taklit etmeye yönlendirir. Sonuç olarak öğrenci, yazma konusunda olumsuz tutum geliştirebilir ve hatta bazıları bu olumsuz tutumlarını daha da ileriye götürerek “standartlara uygun yazmaya karşı” bir yolu izleyebilir. Bu yolu izleyen bir öğrenciye norm içi yazım kurallarını öğretmek artık imkânsızlaşır.

Öğretimin en temel hedeflerinden bir kuşkusuz her öğrencinin yeterli düzeyde okumayı ve yazmayı öğrenmesi olduğu konusunda herkes hemfikirdim. Bu bağlamda, öğretim kurumlarında öğrencilere sunulan bilgi, beceri, yetenek ve kaynak göz önünde bulundurularak onların yeterlilik düzeyine bakıldığında önemli bir kısmının bu temel hedefe ulaşamadığı görülür. Öğrencinin, okuma ve yazmaya ilişkin isteğinin gerekli düzeye ulaşmaması, onun kendine olan özsaygısını, fikrini, tutumunu, yabancı dile karşı güdüsünü ve hayatı boyunca öğrenme yeteneği üzerinde son derece olumsuz etki yapar. Rose (2006), okuma ve yazma yoluyla iletişim kurma ve etkin yazma becerisini kazanmayan bireylerin yaşamı boyunca ciddi engellerle karşılaşacağını belirtir. Benzer özelliklere sahip kişiler için Moats (1999) şunları söyler:

Okuma ve yazma, tüm örgün öğretim kurumlarının ulaşmayı hedeflediği temel becerilerdir. Çünkü modern araştırmalar okuma ve yazma becerisinin özünü öğrenemeyen bir çocuğun bunları ileri yaşta hiçbir zaman -başarılı bir şekilde- öğrenemeyeceğini gösteriyor. Erken yaşta ve iyi derecede okuma ve yazmayı öğrenemeyen bir çocuk, diğer becerilere ve dolayısıyla bilgilere ulaşması hiç kolay olmayacak, hayatı boyunca birçok sıkıntıyla karşılaşacaktır (Moats, 1999:5).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2008)'ne göre, okuryazarlık düzeyi bireylerin yaşam kalitesi, istihdam ve para kazanma kapasitesi üzerinde önemli etkisi vardır. Yaşam kalitesinin artırılması için ise eğitim ve öğretim kurumlarına başlıca görev düşer. Bu görevin en yararlı ve

<sup>5</sup> Fosilleşme, literatürde D2 öğrencisinin amaç dile ilişkin belirli bir aşamaya geldikten sonra o dilde yeni kuralları öğrenmesinin kesintiye uğraması demektir. Selinker (1972) fosilleşme olgusunu şöyle açıklar: Birey, karmaşık cümleleri ifade etmek için öğrenmek üzere olduğu dilin daha ileri düzeydeki rezervi üzerine incelemesi ilerleteceği yerde, sahip olduğu bilgi ile yetinmesi durumudur (bkz. Selinker, 1972; akt. Atli, 2012:61).

başarılı şekilde yerine getirilmesi için bu kurumlarda bilimselliği ispatlanmış doğru öğretim yöntem ve materyalin kullanılması sağlanmalıdır. Hempenstall (2005), Avustralya devlet okullarında yaptığı bir araştırmaya göre öğrencilerin %20 ile 40'nun okuma ve yazma becerilerin edinilmesinde istenilen ilerlemeyi gerçekleştirmemişler. O, bu hususa ilişkin ayrıca şöyle der: "Mevcut okul sistemimizde bir değişikliğe gidilmesi ve bilimselliği kanıtlanmış doğru dil öğretim yöntemi ve materyali kullanılması durumunda birçok uzmanın savladığı gibi okuma yazma sorunu %10'a, hatta bazılarında göre bu oran %5'in altına kadar bile düşebilir" (Hempenstall, 2005:14).

Avustralya'daki tüm eyalet ve bölgelerdeki eğitim ve öğretim kurumları öğretim sistemlerinde bir sorun olduğunu, bu sorunun temelinde okuma ve yazma becerilerinin tam anlamıyla edinilmemesinden kaynaklandığını, bunun erken tanı ve müdahale ile düzeltilebileceğini itiraf etmektedirler. Örneğin, Güney Avustralya Hükümeti birçok öğrencinin yüksek yaşam kalitesine sahip olmak için gerekli olan becerileri edinmede büyük bir başarı gösteriyor iken, çok daha fazla sayıda öğrencinin bu becerileri edinmede istenilen başarıyı elde edemediklerini, bu öğrencilerin beklenen performansın altında bir başarı çizgisini izlediklerini kabul etmektedir. Başarı, değişik düzeyde performans gösteren bu iki öğrenci grubu arasındaki açığı kapatmak veya en azından onu minimize etmektir (Güney Avustralya Hükümeti, 2007).

## **Teknoloji ile Yazı Yazmayı Geliştirme Önerileri**

### **a) Dijital Tekst Teknolojisi**

Dijital tekst teknolojisi, basılmış metinleri bilgisayar ortamına aktarma işlemine denir. Bu işlem yapıldıktan sonra, yani basılan metin dijitalleştirildikten sonra o metnin üzerinde yazı tipi, boyutu, sitili vb. değiştirmek çok daha kolay olur. Öğrenci/okuyucu, metni -göz yorgunluğunu en aza düşürerek okumak istediğinde puntosunu- kendi beğenine göre belirler, arka planını göz zevkine göre ayarlar. Yabancı dil öğrenmek isteyen birçok öğrenci için bu yöntem kuşkusuz ilgi çekicidir. Çünkü bu yöntem ile dil öğrencisi çok daha az bir uğraş ile bıkmadan ve usanmadan metni kendi göz beğenisine göre ayarlayabilme, metnin ana fikrini ortaya çıkarma gibi konuları daha kolay yapabilir. Bununla birlikte bu teknoloji yardımıyla D2 öğrencisi metin içerisinde geçen bilinmeyen kelimeleri bir yere not etme, not edilen bu kelimeleri sonradan gerek görüldüğünde gözden geçirme ve böylece zaman içerisinde sözcük dağarcığını geliştirme olanağına da sahip olur.

### **b) Metin Okuma Teknolojisi**

Bu teknolojinin amacı dijital metni sesli metne dönüştürmektir. Bu teknoloji sayesinde D2 öğrencisi yazma becerisinin yanında okuma becerisini de böylece geliştirir. Bununla birlikte bu teknoloji ile okunan kelime başka renkle tonlanarak dinleyicinin dikkatine sunulduğundan D2 öğrencinin ilgisi mezkûr kelimenin hem okunuşuna hem de yazılışına aynı anda odaklanır. İlgisi üzerine odaklanan kelimenin D2 öğrencisi tarafından normlara uygun biçimde telaffuz edilmesi ve yazılması daha kolay olur. Bunun yanı sıra bu yöntem ile okuma ve yazma becerileri bir uyum ve düzen içerisinde paralel gerçekleşir. D2 öğrencisi, okuduğu herhangi bir metinde bilmediği bir kelime ile karşılaşması durumunda, o kelimenin üzerine bir kez tıklamak koşuluyla onun okunuşunu, anlamını, eş anlamlısını, cümle içerisinde kullanılmasını, kökenini ve hecelenmesini görebilir. Sonuç olarak metin okuma teknolojisi okuma ve/veya görme güçlüğü çeken (*Alm. Dyslexie*) D2 öğrencileri için kuşkusuz mükemmel bir programdır.

### c) Kelimeyi Öngörme Teknolojisi:

D2 öğrencisi, metinde kullanmak istediği kelimenin ilk birkaç harfini yazdığı anda, program sahip olduğu önbilgiler sayesinde bu harflerle başlayan tüm kelimeleri alt alta sıralamaya başlar. Öğrenci, kullanmak istediği kelimeyi alt alta sıralanan bu kelimelerin arasından seçer. Bu yöntemle D2 öğrencisi normlara uygun yazılışından emin olmadığı kelimeyi/kelimeleri bile kolaylıkla yazabilir duruma gelir. Öğrenci, bu teknoloji ile yazamadığı kelimeyi, yani programın önbilgisinde var olmayan kelimeyi bile ona benzer bir kelimeyle doldurarak hatalı kelime yazma olasılığını en düşük seviyeye çeker. Bunun yanında bu yöntem ile öğrenci birkaç tuş vuruşuyla uzun kelimeleri yazılabilir ki, bu da zamandan büyük tasarruf sağlamak demektir. Ayrıca yazılan kelime sesli okunduğundan D2 öğrencisinin yazmanın yanında okuma becerisinin de gelişmesinde önemli rol oynar.

### d) Elektronik Kaynak Teknolojisi:

Bir çeşit kaynak tarama teknolojisi olan bu teknoloji ile kelime, ek, tanım ve diğer birçok veriyi taramak mümkündür. Bunun yanı sıra bir sözcüğü sözlük, ansiklopedi, eş anlamlılar sözlüğü, tersine sözlük, deyimler, atasözleri gibi birçok sözlük türünü de aynı portalde kalmak koşuluyla aramak mümkündür. Okuma ve yazma güçlüğü çeken D2 öğrencisi için bu tür program ve/veya portaller idealdir.

### e) Bilişsel Düzenleme:

D2 öğrencisi, hedef dili öğrenme/edinme ve yazma sürecini bilişsel olarak düzenler, görsel şema ve grafiklerle yazma sürecini planlar. Öğrenci, bir metni yazarken önceden tasarladığı bu bilişsel düzeni aktif hale getirerek metnini oluşturur.

### f) Ses Tanıma Teknolojisi:

Konuşulan bir kelimenin, cümlenin veya metnin bilgisayar tarafından otomatik olarak algılanmasıdır. Bilgisayar tarafından algılanan ses anında kodlanarak yazıya dönüştürülür. Ancak bu algılama ve kodlama işlemin sorunsuz bir biçimde gerçekleşebilmesi için yabancı dil öğrencisinin konuşmasının bilgisayar tarafından doğru belenmesi, konuşma sırasında arka planda değişik seslerin olmaması doğru kodlama için çok önemlidir. Bu teknoloji yazmayı sevmeyen, yazma tembeli olan, yazma güçlüğü çeken veya aşırı yavaş yazan yabancı dil öğrencileri için fevkalade uygundur.

### g) Seçenekli Yazma:

Yazım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan seçenekli yazmada değişik klavye çeşitleri kullanılır. Şöyle ki, dispraksi<sup>6</sup> (*Alm. Dyspraxie*) ve/veya yazma yeteneği olmayan/yitiren öğrenci olabilir. Bu tip öğrencilerin seçenekli yazmaya yönelmeleri kaçınılmaz olur. İşte seçenekli yazma denilen şey burada devreye girer. Örneğin büyütülmüş harf veya alfabetik sıra ile yazılmış klavyeler bu tür öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.

## Sonuç

Kimi yabancı dil öğreticisi, dil öğrencilerinin yalnızca uygulamalı yazma dersinde eksik/başarısız olduklarına inanır. Yine bu dil öğreticilerine göre bu sınıflamaya giren öğrencilerin amaç dilde yazmaya ilgi duymaları ve yazma hususunda olumlu tutumlarının gelişmesinin sağlanmasında gerekli istekten de yoksun oldukları konusunda şikâyet eder dururlar. Öğretici, uygulamalı yazma

<sup>6</sup> Amaç dilde yazı yazmayı sevmeyen kişiler için kullanılan bir terimdir.

dersinde başarılı olmanın olmazsa olmazı olarak gördüğü yazma isteğinin öğrenciye öğretilerek kazandırılmasının kolay bir süreç olmadığını, öğrenci de bu sürecin ediniminin zorluğundan sıklıkla ifade eder. Sıkıcı bir sınıf ortamında sevsiz ve eğlencesiz bir olgunun metin konusu yapılması, öğrencinin yazma isteğinin deneyimlenmemesi, yazım kuralları ile ilgilenilmemesi ve/veya gerekli biçimde geri bildirimde bulunulmaması dil öğrencisinin bıkkınlık yaşamasına ve bunun sonucunda da kendisine olan öz güvenini kaybetmesine ve başkalarını taklit etmesine yönlendirir. Sonuç olarak öğrenci bütün bunlara maruz kaldığında, yazma konusunda olumsuz tutum geliştirebilir ve hatta bazıları bu olumsuz tutumlarını daha da ileriye götürerek *standartlara uygun yazmaya karşı direnç* gösteren bir yolu izleyebilir. Bu yolu izleyen bir öğrenciye norm içi yazım kurallarını öğretmek artık neredeyse imkânsızlaşır.

Bunun yanı sıra D2'yi öğrenme engeli olan bir dil öğrencisinin engeli o dili öğrenme potansiyelini sınırlar. Çünkü dil öğrenme engeli olan öğrencinin bilgi ve fikirlerini anlamlı biçimde ifade etme yeteneği azalır. Kendi fikirlerini yazılı olarak istenilen düzeyde ve hızda üretemeyen ve/veya ifade edemeyen D2 öğrencisine yapılan yönlendirmeler çoğu zaman o kişinin hayal kırıklığı yaşamasına ve yazma becerisini ilerletmek yerine frenleyerek onu olduğu yerde saymasına, hatta bazılarında geriye doğru bir değişim olmasına neden olur. Norm içi yazım kuralları konusunda engeli olan bir D2 öğrencisi her zaman bu engeliyle mücadele ederken, engeli olmayanlar değişik yöntemler kullanarak bu becerilerini daha çabuk geliştirebilir. Bilgisayarlar engeli olan öğrenciler için bu konuda en büyük kolaylığı sağlayan bir teknolojidir. Örneğin;

*Kelime İşlem Teknolojisi:* Özellikle norm içi yazım kuralları konusunda güçlük çeken D2 öğrencileri üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu teknoloji ile D2 öğrencisi çalışmalarını kâğıda yazmak yerine daha az çabayla sık değişiklik ve/veya köklü ve büyük yenileme ve düzeltme yapmaya olanak veren elektronik ortama geçirir; burada okuma ve yazımla ilgili sorunlar ortadan kalktığından, üretilen metnin okunaklı, yazım kuralları açısından denetimi yapılmış metin üretimine olanak verilir. Kimi D2 öğrencisi, okuduğu kelimeleri anlamakta zorlanıyor iken duyduğu her şeyi daha kolay kavrayabilir. Neyse ki, bu durumda olan birçok D2 öğrencisine bilgisayar araçları yardımcı olabiliyor.

*Kelimeyi Öngörme Teknolojisi:* Metinde kullanılmak istenilen kelimenin ilk birkaç harfi yazıldığında, program sahip olduğu önbilgiler sayesinde bu harflerle başlayan tüm kelimeleri alt alta sıralamaya başlar. Öğrenci, kullanmak istediği kelimeyi alt alta sıralanan bu kelimelerin arasından seçerek metnini üretir.

*Ses Tanıma Teknolojisi:* Konuşulan bir kelimenin, cümlelerin veya metnin bilgisayar tarafından otomatik olarak algılanmasıdır. Bilgisayar tarafından algılanan ses anında kodlanarak yazıya dönüştürülür. Bir dil öğrencisi okuma yerine metin bilgisini dinlemesine izin verir.

*Yazılım Planlama ve Düzenleme:* Yazmadan önce düşünce ve fikirleri organize edebilecek net bir yapı sağlar. Seçenekli yazma gibi uygulamalar vasıtasıyla öğrenme sürecini hızlandırmak olasıdır.

Bütün bu teknolojiler, amaç dilin yazımında engeli olan D2 öğrencilerine fikirlerini normlara uygun iletmede verimli bir yol sunarken, hepsinin kendileri arasında bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılığın en belirgin olanı, teknolojinin tek başına uzun süreli beceri düzeyleri üzerinde çok az olumlu etkiye sahip olmasıdır. Söz gelimi, kelimeyi öngörme teknolojisiyle bilgisayarda yazı yazan bir D2 öğrencisinin amaç dilde daha iyi bir sesletime de sahip olacağı anlamına gelmez. Ancak buna rağmen diğer stratejilerle bağlantılı olarak bu gibi uygulamalar D2 öğrencisinin amaç dildeki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı kesindir.

## Kaynakça

- Akay, R. Atli, M.H. (2014) Anadili Türkçe Olan Yetişkin Bireylerin İkinci Dil Olarak Almanca Ediniminde Almanca Fiil Çekimi Edinim Sıralamasının İncelenmesi, *International Journal of Languages' Education and Teaching* December / 2014.
- Alm, R. S. (1981). The educational causes of reading difficulties. *Journal of Research and Development in Education*, 14, 4, 41–49.
- American Federation of Teachers. (2007). *Where we stand: K–12 literacy*. Washington, DC: AFT.
- APA (American Psychiatric Association). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revised (DSM–IV–TR)*. Washington, DC: APA.
- Barbetta, P. M., & Spears-Bunton, L. (2007). Learning to Write: *Technology for Students with Disabilities in Secondary Inclusive Classrooms*. *The English Journal*, 96(4), 86–93.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: *Under recognized and under-treated*. *Journal of School Psychology*, 46, 1, 1–21.
- Berninger, V. W., Vaughn, K., Abbot, R. D., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: *Implications for the simple view of writing*. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 291–304.
- Berninger, V. W., Vermeulen, K., Abbott, R. D., McCutchen, D., Cotton, S., Cude, J., Dorn, S., & Sharon, T. (2003). Comparison of three approaches to supplementary reading instruction for low-achieving second-grade readers. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 34, 2, 101–116.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 1, 75–87.
- Christensen, C. A. (2005). The role of orthographic-motor integration in the production of creative and well-structured written texts for students in secondary school. *Educational Psychology*, 25, 5, 441–453.
- Collins, J. L. (1998). *Strategies for struggling writers*. New York: Guilford Press.
- Çiğerci, A.E. (2009) *İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Hata Çözümleme Denemesi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands of writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 3, 249–266.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, New York: Oxford University.
- Flynn, N. (2007). What do effective teachers of literacy do? Subject knowledge and pedagogical choices in literacy. *Literacy*, 41, 3, 137–146.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.



- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers in Grades 3–6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Leveled books (K–8): Matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freebody, P. (1992). *A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner*. In A. Watson, & A. Badenhop (Eds.), *Prevention of reading failure*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: *A national survey*. *Reading Psychology*, 28, 4, 301–330.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 1, 174–206.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd Ed.). London
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching, reading comprehension strategies to students with learning disabilities: *A review of research*. *Review of Educational Research*, 71, 2, 279–320.
- Goldsworthy, C. L. (2001). *Sourcebook of phonological awareness activities*. San Diego, CA: Singular Publishing.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability*. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10, 2, 71–78.
- Graham, L., & Wong, B. Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 4, 270–279.
- Graham, L., Bellert, A., Thomas, J., & Pegg, J. (2007). Quick Smart: A basic academic skills intervention for middle school students with learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 5, 410–419.
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, 235–247.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *Journal of Special Education*, 28, 3, 275–289.
- Graham, S., & Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. (2004). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 281–313). Orlando, FL: Academic Press.
- Isaacson, S. (2004). Instruction that helps students meet state standards in writing. *Exceptionality*, 12, 1, 39–54.
- Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41, 1, 10–15.
- Medwell, J., & Wray, D. (2008). Handwriting: A forgotten language skill? *Language and Education*, 22, 1, 34–47.

- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2007) *Education at a glance 2007*. Paris: OECD.
- Saddler, B. (2006). Increasing story writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 4, 291–305.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 3, 231–247.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 1, 3–17.
- Silio, M., & Barbette, P.M. (2009). *The Effects of Word Prediction and Text-To-Speech Technologies on the Narrative Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities*. Manuscript in progress.
- Thomson, M. (1995). Evaluating teaching programs for children with specific learning difficulties. *Australian Journal of Remedial Education*, 27, 1, 20–27.
- Thomson, M. B., & Snow, P. C. (2002). The written expression of children with reading disabilities: A comparison of written and dictated narratives. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7–4, 13–19.
- Vanderburg, R. M. (2006). *Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: What we can learn*. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 375–393.
- Westwood, P. S. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs* (5th Ed.). Abingdon: Routledge.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods?* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Westwood, P. S. (2004). *Affective components of difficulty in learning: Why prevention is better than attempted cure*. In B. A. Knight & W. Scott (Eds.), *Learning difficulties: Multiple perspectives*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.