

Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları*

Process, Genre and Process-Genre Based Approaches and Their Usage in Writing

Osman ÖZDEMİR¹

*Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. osman.ozdemir@izu.edu.tr*

Makalenin Geliş Tarihi: 21.07.2018

Yayına Kabul Tarihi: 05.09.2018

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, süreç, tür ve süreç-tür temelli yazma yaklaşımlarının kullanım alanlarını ve Türkçe eğitimi açısından ne şekilde kullanılabilecekleri hususunu ele alarak teorik bir çerçeve çizmektir. Bu doğrultuda ilk olarak 20. yüzyılın başlarından itibaren tarihsel perspektiften yazma eğitimine yönelik yaklaşımlar ele alınmıştır. Ardından günümüzde etkin olarak kullanılan süreç ve tür temelli yaklaşımların sağladığı avantajlar ve sınırlılıklar ortaya koyulmuştur. Böylece teorik bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır. Süreç temelli yaklaşımın bireylerin yaratıcı düşüncelerini, kendilerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerini ve zihinsel becerilerini daha fazla kullanmalarını teşvik ettiği görülmektedir. Buna karşın tür temelli yazma yaklaşımı ise yazı türlerine yönelik daha fazla bilgi içeren, öğrencilere hazır şablonlar sunarak daha kolay yazmalarına yardımcı olan ve alan yazında ilgili türlerin başarılı örneklerini incelemeyi sağlayan bir yapıdadır. Sonuç olarak öğretmenlerin bu iki yaklaşımın temel özelliklerini bilerek avantajlı oldukları noktalarda bir arada ya da dönüşümlü olarak kullanılması gerektiğinden hareketle bu iki yöntemin bir arada kullanımına yönelik örnekler öneri olarak sunulmuştur. Bunlardan ilki iki yaklaşımın yazmaya yönelik kazanımların yapısına göre dönüşümlü olarak kullanılmasıdır. İkinci çeşit olarak ise tür temelli yaklaşımın süreç temelli yaklaşımın öncüsü olarak kullanıldığı süreç-tür temelli yazma öğretimi yer almaktadır. Süreç-tür temelli yaklaşımda tür temelli bir yaklaşımın metin incelemeleri ve örnek okumaları ile bilgi ve beceri kazanan öğrenci, daha sonra süreç temelli yaklaşımın yaratıcı etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Eğitimi, Süreç Temelli Yazma, Tür Temelli Yazma, Ürün Temelli Yazma.

* **Alıntılama:** Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the usage areas of process, genre and process-genre based writing approaches, and how they can be used in Turkish writing education. In this respect, the approaches to writing education, starting from the beginning of the 20th century, were first discussed from the historical perspective. Then, the advantages and limitations of the process and genre-based approaches that are used effectively today were presented. By this way, it was aimed to draw a theoretical framework. It has been clearly seen that the process-based writing approach encourages individuals to think creatively, to express themselves more effectively and to use their mental skills more. On the other hand, the genre-based writing approach provides more information about written genres, helps students to write more easily by presenting ready-made templates and examines successful examples of the related genres in the literature. As a result, teachers are expected to know the basic features of these two approaches and use them together or alternatively, considering their advantageous features. Therefore, examples of using these two approaches in combination were presented as suggestions. The first combination is using process and genre-based approaches alternately in terms of the writing lessons' objectives and aims. The second combination includes the process-genre based approach in which genre-based approach is utilized as a precursor to the process based approach. In the process-genre based approach, after gaining the necessary knowledge and skills through text analysis and sample readings, the learner develops his/her writing skill with creative tasks in the process-based approach.

Key words: Writing Education, Process Based Writing, Genre Based Writing, Product Based Writing

GİRİŞ

Lisans düzeyinde yazılı anlatım derslerinde süreç temelli bir yaklaşımla hazırlanan konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturma, metnin boş bırakılan bölümlerini tamamlama gibi birçok etkinlik öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede son derece etkili olmaktadır (Özdemir, 2017). Buna karşın öğrencilerin birçoğunun, metin türleri konusu işlendikten sonra, baştan sona bir metin oluşturmaya istendiğinde son derece zorlandıkları hatta örnek metni kopyalama eğiliminde oldukları görülmektedir. Yani metni oluşturan öğelere yönelik etkinlikleri başarıyla gerçekleştiren, yaratıcılığını başarılı bir şekilde kullanan öğrenciler, bu alt başlıkları bir araya getirerek metin oluşturmada sıkıntı yaşamaktadır. Örneğin yazılı anlatım dersinin bir saatinde, bir anı metninin oluşturma süreçleri olan hazırlık, planlama, taslak, düzeltme ve sunum aşamalarıyla ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Dersin sonunda ödev olarak öğrencilerden belirtilen süreçleri takip edip kendi yaşadıkları bir olayı anlatan bir anı

metni oluşturmaları istenmiştir. Dersin işlenişi sırasında kullanılan örnek metinde yazar özetle, çocukluğunun geçtiği bir yere gitmekte ve orada yaşadığı eski günleri hatırlayıp her şeyin, özellikle de kendinin değiştiğini fark etmektedir. Ödevler toplandığında öğrencilerin yarısından fazlasının içerik olarak tıpkı örnek metinde olduğu gibi çocukluklarının geçtiği eski mahalleye gittikleri ve her şeyin ne kadar değişmiş olduğunu fark ettikleri anı metinleri kaleme aldığı görülmüştür. Aralara her ne kadar farklı karakter veya olay konga da ödev metinlerinin temel iskeletinin derste verilen örnekteki ile aynı olduğu görülmüştür. Önceki haftalarda, yapılan etkinliklerde gayet yaratıcı ürünler ortaya koyan bu aktif öğrencileri baştan sona metin yazma aşamasına geldiğinde taklide iten şey neydi? Bu durum, sınıf içi etkinliklerde öğrencilere sorulduğunda genel olarak verilen cevap; yazmaya çalıştıkları metin türünün temel iskeletini nasıl oluşturacaklarını bilmedikleri veya akıllarına fikirler gelmesine rağmen bunları metin formatında düzenleyemedikleri yönündedir (Özdemir, 2017).

Yaşanan problem, aslında öğrencilerin metin türlerinin temel yapısına yönelik bilgi ve beceri kazanma konusunda eksikliklerinin olduğunu, dahası edebî türlere yönelik iyi örnekleri ayrıntılı bir şekilde incelemediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum da yazma becerisini geliştirme konusunda süreç temelli yaklaşımın yanında tür temelli yaklaşımın da gerekliliğine işaret etmektedir. Ancak hem süreç hem de tür temelli yaklaşımların sağladığı avantajların yanında birtakım sınırlılıklar da alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir (Bhatia, 1997; Olson, 1999; Badger ve White, 2000; Swales, 2000; Carstens, 2010; Elashri, 2013; Clark, 2012; Lee, 2013; Jones ve Derewianka, 2016). Dolayısıyla bu iki yaklaşımın bir arada kullanılabileceği alternatifler üzerinde de durulması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada yazma öğretiminde etkin olarak ele alınan ürün, süreç ve tür temelli yaklaşımlar ayrıntılı olarak ele alınmış, bunların avantaj ve sınırlılıkları ortaya koyulmuştur. Daha sonra süreç ve tür temelli yaklaşımların bir arada nasıl kullanılabileceği üzerine öneriler sunulmuştur.

Yazma becerisi iletişim sürecinde yerine getirdiği işlevin ötesinde zihinsel bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle yazının öncelikle beyinde yapılandırıldığı belirtilmektedir (Güneş, 2007). Düşüncenin öncelikle beyinde belirli bir işlem sırasını takip etmesi,

sonra bu düşünceyi karşılayacak kelimelerin yan yana getirilmesi ve nihayetinde bu kelimelerin belirli kurallar ve bir düzen çerçevesinde kâğıda aktarılması bu karmaşık süreci teşkil etmektedir. Zihinde gelişen bu karmaşık süreçten hareketle denilebilir ki: “Yazmayı öğretmek aynı zamanda yazılan dilde düşünmeyi de öğretmektir” (Ünalın, 2006). Bu nedenle bir öğrencinin yazmış olduğu metnin, o öğrencinin zihinsel gelişim düzeyi hakkında fikir verebildiği belirtilmektedir (Karaaliođlu, 1995) çünkü yazma yeteneğinin zihinsel gelişimle paralel ilerlediği bilinmektedir (Göğüş, 1978). İyi bir yazı için öncelikle iyi bir düşünme sonra da bunları iyi bir şekilde kâğıda dökebilme becerisi gerekmektedir (Kantemir, 1981). Görüldüğü üzere yazılı anlatımın bilgiyi aktarmanın yanında düşünceyi geliştiren bir boyutunun da olduğu aşikârdır. Bunun temel nedeni ise yazılı anlatımın gerektirdiği kurallara uyarak düşüncesini geliştiren ve aktaran kişiye bir düşünme disiplini ve metodu kazandırdığı gerçeğidir. Bu özellikleri nedeniyle yazma öğretimi üzerinde hassasiyetle durulması ve öğretmenlerin yazma eğitiminde hangi yaklaşım ne şekilde uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Söz gelimi, çağdaş yaklaşımların uygulanmadığı, öğrencileri bilinçsiz bir taklit ve ezberci bir ürün ortaya koymaya yönelten eğitim süreçleri ürün temelli olarak tanımlanmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan yazma uygulamalarının içeriği dikkatle incelendiğinde -mesela bir atasözünü ödev olarak verip bunun hakkında “kompozisyon” yazılmasını isteme gibi- yapılan birçok uygulamanın batıda eleştirilen ürün temelli yaklaşımın özelliklerini dahi içermediği görülecektir. Bu bakımdan yazma eğitiminin gelişiminde yer alan üç temel yaklaşımın temel özelliklerinin, kullanımındaki avantajlarının ve dezavantajlarının ortaya koyulması önem arz etmektedir.

Yazma teori ve araştırmalarının tarihine yönelik iki temel bakış açısı bulunmaktadır. Bu bakış açılarından ilki Yunan sözbilim çalışmalarından başlayıp Roma ve Orta Çağ’a, ardından klasik sözbilim çalışmalarından modern zamanlara dek uzanmaktadır. Yazma öğretimini 20. yüzyıldan itibaren ele alan ikinci bakış açısı ise yazma teori ve araştırmalarını kompozisyon, psikoloji, dilbilim gibi çağdaş disiplinler ışığında incelemektedir (Prior ve Lunsford, 2008). Bu çalışmada da temel olarak 20. yüzyıldan itibaren yazma öğretimine yönelik belli başlı yaklaşımlar üzerinde durulmuştur.

Yazma eğitiminin yazının icadı ile başladığını söylemek mümkündür ancak bu becerinin eğitimi alanında modern çalışmalar 19. yüzyılda başlamıştır. İlk zamanlarda yazma eğitiminde öğrencilerin süreç sonunda ortaya koydukları ürün temele alınmış ve bu yaklaşım ürün temelli olarak adlandırılmıştır. Ardından 1960'lı yıllardan itibaren yazmanın bir ürün değil birçok unsuru içeren bir süreç olduğu vurgulanmış ve zamanla bu yaklaşım süreç temelli olarak isimlendirilmiştir. Süreç temelli yazma öğretim modeli de bazı noktalardan eleştirilmiş ve 1970'li yıllardan itibaren tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ürün temelli bir yaklaşımla başlayan modern yazma teori ve araştırmaları, günümüzde süreç ve tür temelli yazma modelleri kullanılarak devam etmektedir. Ayrıca süreç ve tür temelli yaklaşımları bir arada kullanmaya yönelik yaklaşımların da var olduğu görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma oluşturulurken literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması seçilen bir konuya ilişkin önceki çalışmaların bulgularının, ilgili araştırma probleminin önceki çalışmalarda ne şekilde cevaplandırıldığına ortaya koyulmasını sağlar (Büyüköztürk, vd. 2009). Bu çalışmada da yazma modellerinin hangi özelliklerinin ön plana çıktığı, sağladığı avantajlar ve sınırlılıkları alan yazındaki ilgili çalışmalar çerçevesinde ortaya koyulmuştur. Daha sonra yine ilgili çalışmaların ışığında yazmanın öğretimine yönelik kullanılabilecek iki farklı yöntem önerisi sunulmuştur.

BULGULAR

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

1874'te yazılı anlatım becerilerinin Harvard Üniversitesi'ne girişte bir ölçüt olarak konması ve devamında yapılan sınavlarda öğrencilerin çok fazla hata içeren metinler kaleme alması üzerine Harvard Üniversitesi'nde birinci sınıfta yazma dersi verilmeye başlanmıştır. Ardından zamanla birçok üniversite bu uygulamayı devam ettirerek üniversitenin ilk yılında yazma dersleri vermeye başlamıştır (Williams, 2003; Clark,

2012). Yazma öğretiminin sistemli bir şekilde yapılmaya başlandığı ve konu hakkında araştırmaların devam ettiği bu dönemden itibaren yazmanın şekilsel yönünün ön planda olduğu öğretiminin daha çok ilgili metinlerin okunup taklit edilmesi temeline dayandığı ürün temelli bir yaklaşım oluşmaya başlamıştır.

Ürün temelli yazma modeli, öğrenim aşamasında öğrencilerin metin inceleme ve inceledikleri metni taklit etmeye dayalı olarak öğrendikleri geleneksel yazma yaklaşımını ifade etmektedir. Ancak bu inceleme ve taklit boyutunda öğrencinin metnin yapısını anlaması ve taklidi bilinçli olarak yapmasına yönelik bir çaba yoktur. Ürün temelli yazma modeline göre yazma mekanik bir süreçtir. Buna göre yazı veya kompozisyon derslerinde ilk olarak sözbilimsel bir tür belirlenir ve öğrencilerden okuyarak çözümlenmeleri, sınıf içinde bunu tartışmaları istenir. Son olarak öğrenciler bu etkinlik ve verilerden yola çıkarak incelenen metne benzer bir metin oluşturmaya çalışırlar (Hasan ve Akhand, 2010; Ülper, 2008).

Ürün temelli yazma eğitimi, dört evrede gerçekleşmektedir. İlk olarak alıştırma aşamasında, bir yazı türünde yazılan örnek ürünlerin öğrenciler tarafından okunması sağlanır. Böylece öğrencilerde o türün temel özelliklerine yönelik bir farkındalık oluşur. Ardından kontrollü yazma aşamasına geçilir. Bu aşamada öğrenci elindeki iyi yazı örneklerinden yola çıkarak onlara benzeyen yeni metinler oluşturulur. Rehber eşliğinde yazma aşamasında öğretmen sürece dâhil olarak yazıyı değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri yapar. Öğrencinin bu düzeltmelerden yola çıkıp hatalarını görerek öğrenmesi amaçlanır. Son olarak serbest yazma aşamasına geçilir. Yazma konusunda gerekli tüm bilgiyi edinen öğrenci, bu aşamada özgün bir metin ortaya koyabilecek duruma gelir (Badger ve White, 2000).

Ürün temelli yaklaşımda yazma doğrusal bir yönde ilerlediğinden ve temelde ele alınan ölçüt ortaya konan ürün olduğundan, öğretmen öğrencinin yazmada hangi aşamada sorun yaşadığını belirleyemez (Erdoğan, 2012). Aynı zamanda bu yaklaşım, yazmayı kontrollü taklit etme süreci olarak kabul eder (Badger ve White, 2000).

Ürün temelli yazma yaklaşımında “Kanlı Madalya romanındaki Henry Fleming ile İlyada destanındaki bir kahramanı karşılaştırın ve bu karşılaştırmada anti kahraman tanımını dikkate alın.” ya da “Yaşadığımız en sevindirici olayı yazınız.” gibi konu başlıkları verilir. Ancak bu yazı çalışmalarının nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmez. Bu tarzda yapılan yazı çalışmaları ve ödevlerin değerlendirilmesinde de daha çok yazının şekilsel yönü ve dil bilgisi kurallarına uyumluluğu esas alınır (Clark, 2012). Buradaki “şekilsel yön” ile kastedilen, yazıda kelime kullanımı, dil bilgisel kullanım, yazım ve noktalama gibi unsurlardır. Yaratıcılığın göz ardı edildiği ve taklide dayalı olarak yazmanın öğretildiği bu yazma yaklaşımında öğrenciler, yazmaya yönelik birtakım becerileri kazanmak yerine belirli kalıpları ezberlemektedir. Belirtilen özelliklerine bakıldığında, okullarımızda sıkça belirli gün ve haftaların anlam ve önemi yahut deyim ve atasözlerinin açıklanması üzerine yapılan yazı çalışmaları ürün temelli bir yaklaşımı işaret etmektedir. Ancak ürün temelli yazmanın dört evresinin ne şekilde gerçekleştirildiğine bakıldığında, bu yaklaşımın içeriğine de uymayan birçok örnekle karşılaşılacağı düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde bu geleneğin sonucunda üç paragraflık birbirine benzeyen ezber cümlelerden oluşan “kompozisyon” adı verilen bir metin türü ortaya çıkması (Çifçi, 2006) da bu yanlış uygulamaların sonucudur denilebilir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde, toplumdaki bireyleri düşünmeye ve düşündüklerini dile getirmeye teşvik edecek bir ortamın sağlanması önemli noktalardan biridir (İpşiroğlu, 1991). Oysa ülkemizdeki eğitim uygulamalarına bakıldığında, geleneksel “kompozisyon yazma” anlayışı ile sürekli olarak benzer konularda benzer metinlerin yazdırıldığı, bunun ise bahsedildiği şekilde öğrencileri düşünmeye ve düşündüklerini dile getirmeye teşvik edecek ortamlar sunmaktan uzak olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda niteliksiz metinler ortaya konulduğu gibi metin oluşturma sürecinde öğrenci, zihinsel becerilerini kullanmadığı için yazma eylemi ile zihinsel becerileri geliştirmek de mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıf ortamında sıklıkla uygulama yapılması ve ezber cümlelere dayalı bir “kompozisyon yazma” sürecinden uzak durulması elzemdir. Özellikle sınıf içerisinde, tahtaya atasözü

veya özdeyişin yazılıp bunun hakkında yazı yazdırılmasının yazma becerilerini geliştirmek bir yana, bu beceriler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Erdem ve Özdemir, 2012). Dolayısıyla yazma becerisi, ilgisi ve alışkanlığını kazandırmak ancak çağdaş yazma yaklaşımlarının kullanımı sayesinde, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmekle mümkündür denilebilir.

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

1960'lı yıllara kadar yazma derslerinde öğretmenlerin daha çok metnin şekilsel yönü üzerinde durdukları ve yazmanın hangi süreçler sonucunda meydana geldiği konusunda öğrencilere nadiren bilgi verdikleri belirtilmektedir. 1963 yılında "Üniversite Kompozisyon ve İletişimi" isimli konferansta yazmanın bir ürün değil aslında bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu konferanstan sonra birçok yazma öğretmeni verdikleri eğitimi bu fikre göre düzenlemeye başlamıştır. Jerome Bruner'in fikirleri ile şekillenen süreç temelli yaklaşımın oluşmasını sağlayan diğer bir konferans ise 1966'daki "Dartmouth Semineri" olmuştur. Bu bilimsel toplantıda da yine süreç ve etkinlik kavramları üzerine durulmuştur (Nystrand, 2006; Clark, 2012). Bugün Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma öğretimi için temele alınan süreç temelli yaklaşım, hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme süreçleri çerçevesinde yazmayı öğretmeyi amaçlamaktadır (Karatay, 2011).

Yazma becerisinin ortaya konmasının, karar ve seçimlerin oluşturulduğu bir süreç sonunda gerçekleştiğini savunan süreç temelli yaklaşım günümüzde yüksek düzeyde kabul görmektedir. Yazmaya yönelik öne sürülen bu "süreç" terimini tanımlama noktasında iki temel husus karşımıza çıkmaktadır. Bunlar yazma sürecinde bireylerin seçimlerini etkileyen ölçütlerin neler olduğu ve yazarların kararlarını nelerin yönlendirdiğidir (Flower ve Hayes, 1981). Dolayısıyla süreç temelli yazma modelinde, "ne" yazıldığından ziyade "nasıl" yazıldığına odaklanılmaktadır (Ülper, 2008). Bu nedenle süreç temelli yazmanın birleşenlerinin ortaya konması için yazma sürecinin gözlemlenmesi, zihinsel etkinliklerin tanımlanması ve kategorize edilmesi gerekmektedir (Rijlaarsdam ve Bergh, 2006). Süreç temelli yaklaşımda yazma doğrusal olmayan, keşfedici ve üretici bir süreç olarak tanımlanır. Bu süreçte yazar düşüncelerini

keşfederek yeniden formüle eder (Lee, 2012). Süreç temelli yazma, yazıyı yazmadan önce ve yazma sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir (Özdemir, 2014). Ancak “Süreç temelli yazma kaç aşamada gerçekleşir ve yazmanın süreçleri nelerdir?” sorusuna araştırmacılar farklı cevaplar vermektedirler.

Literatürde süreç temelli yazma yaklaşımında yazma süreçlerinin neler olduğuna yönelik çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. 1970’li yıllarda tanımlanan bu süreçler; fikir (conception), kuluçka (incubation) ve üretim (production) olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Flower ve Hayes bu süreçleri; planlama (planning), uyarılma/çevirme (translating) ve tekrar gözden geçirme (reviewing) olarak ayırmışlardır (Tompkins, 2000). Bunların dışında bu süreçlerin yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak üçe ayrıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Harris, 1993; Akt: Çiğdem, 1997). Yazmayı daha ayrıntılı ele almayı hedefleyen çalışmalarda artışa paralel olarak yazmaya yönelik tanımlanan süreç sayısı da artmıştır. Bu çerçevede süreç temelli yazmayı beş aşama olarak ele alan planlı yazma yaklaşımı yazmayı; hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma olarak beş süreçli bir çerçevede ele almaktadır (Tompkins, 2000; Tabak ve Göçer 2013; Karatay, 2011; Sever ve Memiş, 2014; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009).

Sürece dayalı bir öğretim ve değerlendirme yaklaşımı olan planlı yazma yaklaşımı yazma etkinliğini toplamda beş aşama olarak ele almaktadır. Bu aşamalar kısaca:

- Yazma öncesi hazırlık / Hazırlık,
- Taslak oluşturma / Planlama,
- Gözden geçirip düzenleyerek yazma / Düzenleme,
- Redaksiyon / Düzeltme,
- Yayımlama ve paylaşım / Sunum, şeklindedir (Urquath ve Mclever, 2005; Akyol, 2011; Karatay, 2011).

Süreç temelli yazma, yazmanın bir süreç sonunda gelişebileceğinden hareketle yazmayı zaman aralıklarına böler. Buna bağlı olarak da yazmanın gerek öğretiminde gerekse uygulama ve değerlendirilmesinde bu süreçlerdeki başarı üzerinde yoğunlaşır. Bu

noktada plan yapma, taslak çıkarma gibi dilbilimsel beceriler ön plana çıkarılırken gramer bilgisi ya da metin yapısı gibi dilbilimsel bilgiler ikinci plandadır (Badger ve White, 2000). Planlı yazmada bölünen bu zaman aralıkları, çizgisel bir süreci işaret etmediği gibi (Tompkins, 2000) süreçler arasında geçişkenlik de bulunmaktadır. Söz gelimi hazırlık ve planlama yapıp metni yazmaya başlayan bir öğrenci bu aşamada değişmesi gereken yeni bir alt başlık olduğunu fark ederse hazırlık ve planlamaya dönüp bu kısım üzerinde bir değişiklik yapıp yazma aşamasına tekrar dönebilir.

Avantajları:

- Süreç temelli yazmanın çıkış noktası, yazmanın bilişsel birtakım süreçler sonucunda ortaya çıktığı gerçeğidir. Dolayısıyla bu yaklaşım hem yazmanın doğasına hem de bunun öğretiminde zihinsel işlemleri temele aldığı için zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlar. Aynı zamanda bu sürecin sonunda ortaya koyulan yazı da yine yazarın yazdığı dildeki düşünebilme becerisini de yansıtmaktadır.
- Süreç temelli yazma öğrencilere yazma konusunda seçme özgürlüğü, kendi cümle ve bilgilerini yazma imkânı verir (Jones ve Derewianka, 2016). Yazma becerisinin bireyin toplum içerisinde kendini ifade etme yollarından biri olduğu, duygu ve düşüncelerini dışa vurmanın da insanın varoluşsal bir gereği olduğu ifade edilmektedir (Binyazar ve Özdemir, 2006; Tekşan, 2013). Bu noktada ürün temelli yazma yaklaşımında öğrencilerin kendilerini ifade etmeden ziyade önceden oluşturulmuş metinleri taklit etmeleri beklenirdi.
- Süreç temelli yazma yaklaşımı öğrenci merkezlidir. Dolayısıyla öğrencilerin önceki öğrenmeleri, ihtiyaçları ve ilgileri bu yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Bu nedenle süreç temelli yazma ile yaratıcı bir ürün oluşturmaktan ziyade yaratıcı bir süreç öğretilmektedir (Elashri, 2013).
- Süreç temelli yazma yaklaşımı etkinlik konusuna odaklanmaktadır (Olson, 1999). Öğrencilerin yazıya ait temel becerileri ve yazı diline ait temel yapıları uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlar. Örneğin, öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini bir plan çerçevesinde yapılandırır, ardından kendi cümle ve üslubuyla kâğıda geçirir,

metni tamamladıktan sonra hatalarını kontrol eder ve bunları düzelterek yazım kurallarını da öğrenmiş olur. Bu noktada, öğrencinin yaparak yaşayarak yazılı metin oluşturmayı öğrenmesi ve mantığını kavraması sağlanmaktadır.

- Ürün temelli yazma yaklaşımı gibi doğrusal gitmediği için geri dönüşler yapılabilir. Söz gelimi taslak / düzenleme sürecinde aklına yeni bir fikir gelen öğrenci geri dönüş yapıp bir önceki aşamada hazırladığı metin planı üzerinde ekleme ya da çıkarma yapabilir ve metnini yeniden yapılandırabilir (Olson, 1999). Ancak ürün temelli yazma yaklaşımında bu durum söz konusu değildir.

Sınırlılıkları:

- Bu yaklaşımın eleştirildiği ilk husus, tüm yazı türlerinin aynı süreci takip ettiği kabulüdür. Bu görüşü savunanlara göre, söz gelimi yaratıcı bir hikâye ile resmî bir belgenin yazılması aynı süreci takip etmemektedir (Badger ve White, 2000). Yapılan araştırmalarda insanlar yazmayı bağlamdan arındırılmış etkinlikleri tamamlayıp bireyselleştirilmiş çalışmalarla pekiştirmeden ziyade, yazı yazıp üzerine düzeltme yaparak öğrenmektedir (Clark, 2012).
- Derslerde yazmanın her ne kadar tekrarlanan süreçler olduğu teorik olarak belirtilse de birçok öğretici yazma süreçlerini doğrusal bir biçimde öğretmektedir (Elashri, 2013).
- Metnin türüne ve neden yazıldığına az önem vermekte (Badger ve White, 2000), daha çok yazara ve onun psikolojik durumuna odaklanmaktadır. Bu noktada, yazar ve okuyucu arasındaki ilişkiyi göz ardı etmektedir (Williams, 2003).
- Süreç temelli yazma modeli, yazmanın daha çok bilişsel yönüne odaklanmakta, yazının iletişimsel bağlamda nasıl kullanılacağı konusunu ihmal etmektedir. Dolayısıyla yazıyı daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak görmektedir (Elashri, 2013). Örneğin bir öğrenci süreç temelli yaklaşımla bir denemeyi yahut sohbeti nasıl yazacağını ve bu süreçte oluşturduğu fikirleri nasıl ilişkilendireceğini ve bunları kâğıda nasıl aktaracağını öğrenebilir. Ancak hangi iletişimsel durumda sohbet yazması gerektiği ihmal edilmektedir.

- Süreç temelli yazma modelinin eleştirildiği diğer bir husus, metin inceleme / analiz etme yönünün zayıf kalmasıdır. Alanyazındaki belirli türlere yönelik başarılı metin örneklerini okumayan öğrencilerin kelime hazinesi ve dilin kullanımına yönelik birtakım bilgi ve becerilerinin eksik kalacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla daha başarılı bir yazı için dil bilimsel açıdan yetersiz bilgi sunduğu yönünde eleştirilmektedir. Bu noktada öğrencinin inceleme yapması ve yazma alanında yetkin hâle gelene kadar taklit yoluyla metinler ortaya koyması iyi bir yöntem olabilir.

Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmanın tüm süreçlerini ele alarak yazma eyleminde yazarın yaratıcılığını ön plana çıkarır. Ayrıca bilişsel olarak düşüncenin üretimi ve farklı düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ile bireyin yazmada oluşturduğu amaç ve alt amaçlara da odaklanmaktadır (Flower ve Hayes, 1981). Ancak bu yaklaşım, tüm yazı türlerinin aynı süreci takip ettiğini savunması, metnin amacına göre farklılaşan türlere pek önem vermemesi ve dilbilimsel açıdan yazmaya yönelik yetersiz bilgi sunması yönlerinden eleştirilmektedir. Bu noktada tür temelli yaklaşım ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda Avustralya'da ortaya çıkan bu yaklaşım, yazmayı metin türleri doğrultusunda öğretmeyi amaçlamaktadır (Jones ve Derewianka, 2016). Burada tür ile kastedilen, yazarların benzer sosyal durumlarda oluşturdukları metinlerde dili nasıl kullandıklarıdır. Çünkü içinde bulunduğumuz sosyal durumlar neticesinde ihtiyaçlarımıza binaen farklı dil ve üslup kullanarak metinleri yapılandırırız. Türler, yemek tarifi, deneme, şiir, öykü, biyografi, mektup, şarkı, roman, kullanım kılavuzu, reçete, vasiyet, araştırma makalesi, sempozyum sunumu, doktora tezi gibi metinler örnek olarak verilebilir (Yaylı ve Yaylı, 2014). Tür temelli yaklaşıma göre yürütülen bir yazma eğitiminde öğretmen, öğrencilerin yazması gereken hedef metinleri onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde mesleki, akademik ya da sosyal bağlamlarda tanımlar ve öğretir (Hyland, 2004). Ürün temelli yaklaşıma benzerliğinden dolayı onun gelişmiş hâli olarak da tanımlanmaktadır. Tür temelli yaklaşımda yazma, ürün temelli yaklaşımda olduğu gibi

büyük ölçüde dilbilimsel temelde ele alınmaktadır (Badger ve White, 2000). Ancak asıl vurgu yaptığı nokta, yazının üretildiği sosyal bağlama göre farklılık göstermesi hususudur. Bu nedenle yazma eğitiminde farklı yazı türlerinin sosyal bağlamdaki amacı ve bunların türlerine yönelik üslup ve dilbilimsel özelliklerinin öğretilmesi gerektiğini savunur. Öğrenciler metinleri farklı amaçlara yönelik yazdığından her metin türünün farklı dilbilimsel nitelikleri ve üslup özellikleri vardır (Lee, 2012). Metin türlerinde görülen farklılıkların temel nedeni, yazılan metnin amacının ve içeriğinin okuyucular tarafından tam ve doğru olarak anlaşılacak şekilde organize edilmesinin gerekliliğidir (Hyland, 2003). Dolayısıyla tür temelli yaklaşımda farklı metin türlerinin ne işe yaradığı, nerelerde kullanılması gerektiği, kullanılırken hangi dil ve üslup özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulur.

Tür temelli yaklaşımda yazma öğretimi, ürün temelli yaklaşımdaki gibi örnek metinler üzerinden yapılmaktadır. Ancak buradaki farklılık, ürün temelli yazma öğretimindeki ayrıntılı inceleme yapmadan yaptırılan taklit etme uygulamalarının aksine, bilinçli bir şekilde iyi yazılmış yazılardan öğrencilerin örnek almasına odaklanan uygulamalardır. Bunun temel nedeni öğrencinin türlere yönelik şekil bilgisinin olmasının yanında sosyal bağlamda iletişim amacıyla hangi türün hangi durumlarda kullanılacağını da bilmesidir. Örneğin öğrenci, karşılaştığı bir durumu resmî olarak bildirmesi için hangi tür resmî yazıyı kullanacağını bilmenin yanında, bu tür bir yazıyı yazarken hangi tür cümle, üslup ve kalıp ifadeler kullanacağını da bilmektedir.

Tür temelli yazma öğretiminde öğrenciler öğretilecek türdeki yazı örneklerini görürler. Daha sonra bunları hem biçimsel hem de dilbilgisel olarak incelerler. Buradan türlere özgü kullanılan belirli kelimeleri, kelime gruplarını, söylem tarzlarını ve üslupları öğrenirler. Aynı zamanda inceledikleri türdeki yazıların hangi durumlarla, hangi amaçlarla yazılabileceğini tespit ederler. Bir sonraki aşamada öğretmenin yardımı ile kısa metin parçaları yazarlar. Son aşamada ise kendi başlarına sosyal bağlama ve dilbilimsel kurallara uygun olarak bir metin oluşturabilirler. Tür temelli yaklaşım yazmada konu, okur-yazar ilişkisi, metnin organizasyon örüntüsü gibi faktörlerin

karşılıklı etkileşim içinde olduğunu savunur. Bu doğrultuda tür temelli yazma öğretimi sürecini şöyle bir şema ile göstermek mümkündür:

Tablo 1: Örnek bir tür temelli yazma öğretim süreci (Jones ve Derewianka, 2016).

AMAÇ	TÜR	AŞAMALAR
Ne yaşadığını söyleme	Nakletme / yeniden anlatma	Olayı / durumu tanıtmaya > Olayların kaydedilmesi
Eğlenme	Anlatı / öyküleme	Olayı tanıtmaya > Düğüm > Olaylar dizisi > Çözüm
Birine bir şeyin nasıl yapılacağını anlatma	Prosedür	Amaç > Ögeler > Aşamalar
Bir konu hakkında bilgi verme	Bilgi raporu	Sınıflama > Betimleme
Bir şeyin nasıl ve niçin gerçekleştiğini açıklama	Açıklama	Olguların tanımlanması > Sıralamanın açıklanması
Bir görüş konusunda ikna etme ya da görüşü tartışma	İfade / beyan etme	Fikrî pozisyonun beyan edilmesi > Argüman > Fikrî pozisyonun yinelenmesi
Bir konunun iki veya daha fazla yönü üzerinde düşünme	Tartışma	Konu > Taraflar > Çözüm

Tür temelli yazma modeli ile ders işlenişi:

1. *Model alma:* Tür temelli yazma öğretiminde ilk olarak öğrencilere anlatılacak türün özelliklerini içeren metin örnekleri incelenir. Örneğin, rapor türü işlenecekse öğretmen sınıfa incelenmek üzere rapor türünde metinler getirir. Öğrenciler bu metin örneklerini sosyal amaç, dilsel özellikler ve gramer yapısı bakımından inceler. Böylece belirlenen türün temel özelliklerine yönelik bilgi sahibi olurlar. Bu aşamada öğrencilere olabildiğince fazla sayıda metin örneği gösterilmesi ve incelenmesi önemlidir.

2. *Birlikte yazma:* Bu aşamada öğrenciler belirlenen türe yönelik yazmaya hazırlanır. Öğrencilerle bireysel olarak da grup olarak da yazma çalışması yapılabilir. Burada öğretmen, öğrencilere yazılarının iskeletini oluşturmalarında yardımcı olarak onlardan kontrolü altında metin oluşturmalarını bekler. Öğrenciler de öğretmenden veya grup arkadaşlarından öğrendikleri ile metin oluşturmaya çalışır.
3. *Serbest yazma:* Bu aşamada öğrencilerden metni kendi başlarına oluşturmaları beklenir. Öğretmen bu aşamada yine çeşitli düzeltmelerle öğrencilere rehberlik eder ancak metnin yapısı ve iskeleti öğrencilere aittir.
4. *Yansıtma:* Tamamlanan metinler üzerinde öğretmen ve diğer öğrencilerin değerlendirme ve dönütlerinin yer aldığı aşamadır.

Avantajları

- Tür temelli yaklaşım ürün temelli yaklaşım gibi metin inceleme ve öğretmen rehberliğinde yazma gibi özellikleri içerirken yazmanın süreçlerini ve öğrencinin etkinliğini göz ardı etmez (Lee, 2013). Bu özellikleri ile ürün ve süreç temelli yaklaşımların avantajlı yönlerini birleştiren bir yaklaşımdır.
- Tür temelli yaklaşımda öğrenciler kendilerine dilbilimsel olarak ne yapmaları gerektiğini gösteren model ve örnekleri incelerler. Böylece iletişim sürecinde hangi türün ne şekilde kullanılabileceğini öğrenmiş olurlar (Elashri, 2013).
- Yazma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için neyin öğrenileceğini açıkça ortaya koyar. Dolayısıyla öğrenme amaçlarına daha fazla odaklanma konusunda yardımcı olur (Carstens, 2010). Ayrıca tür temelli yaklaşımla her yazı türünde nasıl bir içerik kullanılacağı ve hangi sosyal durumun hangi türü gerektirdiği gibi ayrıntıların öğretilmesi bu bakımdan bir avantaj sağlar.
- Tür temelli yaklaşım metinlerde hem dil hem de içeriğe odaklanacak tutarlı bir çerçeve oluşturur (Hyland, 2009). Bu çerçeve, öğrenciye rehberlik edeceğinden yazı yazma sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Lee, 2013).
- Tür temelli yaklaşımın en önemli özelliklerinden birisi, öğrencilere öğrendikleri yazı türlerini günlük hayatta nerede kullanabileceklerini öğretmesidir. Günlük

hayattaki kullanım ise tamamen ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir. Dersin amaç ve içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarından türetilmesini sağlar. Bu yönüyle tür temelli yaklaşım hem sosyal hem de kültürel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olur (Hyland, 2009; Carstens, 2010).

- Öğretmene öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve öğrendiklerini ortaya çıkarma konusunda merkezî bir rol verir. Süreç temelli yazma tamamen öğrenci merkezli olmasına karşın tür temelli yaklaşım öğretmeni de bu süreçte merkezî bir rol almaya teşvik etmektedir.
- Model alma aşamasında metin incelemesi yapılırken öğrenciler metinlerdeki örüntülere ve farklı ihtimallere ulaşabilmektedir. Özellikle başarılı sanatçıların verilen edebî türlerdeki metinleri incelendikçe öğrenciler, bu yazarların dili ustaca kullanmalarını göreberek yazılarında kullanabilecekleri örüntüleri yakalayıp dil ve üsluplarını geliştirebilmektedir.
- Metin incelemede farklı kullanımları göreberek dil, içerik ve üslup alanında kendini geliştiren öğrenciler incelenen metinlerdeki söylemleri anlayabilecek ve bunları eleştirebilecek düzeye gelebilirler. Türe yönelik farkındalık (generic awareness) olarak tanımlanan bu beceriler, yazma dışındaki dil becerilerinde de öğrencilere fayda sağlamaktadır. Dolayısıyla tür temelli yaklaşım transfer edilebilir becerileri içermektedir.
- Metin örnekleri üzerine analiz yapma, türlere yönelik eğitimler sadece öğrencilerin değil öğretmenin de bilgi ve becerisini artırır ve öğrencilerin yazma etkinliklerinde onlara daha etkili eğitim vermesini sağlar (Hyland, 2009)

Sınırlılıkları

- Tür temelli yazma yaklaşımı metin inceleme, öğretmenle birlikte metin yazma gibi etkinlikler yoluyla öğrencilere hazır birtakım yazı şablonları öğrettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Lee, 2013). Ancak her ne kadar metnin temel şablonuna yönelik standart bir yapı oluşturulsa da bu durum yaratıcı içeriğin desteklenmesi ile aşılabılır.

- Tür temelli yaklaşım sosyal bağlama daha çok vurgu yaptığı için yazardan çok okuyucuya odaklanmaktadır. Bu noktada metin oluşturma sürecinde yazarın ifade biçimini ve gücünü sınırladığı belirtilmektedir (Swales, 2000).
- Tür temelli yaklaşım eşit derecede geleneksel ve ilerlemeci yaklaşımlardan etkilendiği için özgün bir yaklaşımdan ziyade iletim sağlayan bir yaklaşım olduğu yönüyle eleştirilmektedir. Dolayısıyla tür temelli yaklaşım için melez ya da derleme yaklaşım tanımlamaları da yapılmaktadır (Carstens, 2010).
- Tür temelli yaklaşım, metinlerin oluşturulduğu öğretim ve ders bağlamlarını ihmal ettiği, diğer bir deyişle, özgün durumlar yerine daha genel çerçeveye odaklandığı için eleştirilmektedir. Tür temelli yazma araştırmacıları ise bu durumun bir dezavantaj olmadığını sınıf ortamında gerçek dünyada karşılaşılabilecek durumların benzetiminin yapılamayacağı için deneme, rapor, özet gibi genel geçer türlerin eğitiminin verilmesi gerektiğini savunurlar (Carstens, 2010).
- Farklı türde metinlerin bir arada kullanıldığı durumlar metin incelemesini zorlaştırmaktadır. Örneğin, bir mektubun içerisinde bir hikâyenin anlatıldığı durumda kullanılan dilin yapısı türlerin özelliğine göre değişeceği için analiz de zorlaşacaktır (Bhatia, 1997; Carsten, 2010).
- Tür temelli yaklaşım her ne kadar öğrenciye metin oluşturma konusunda öz güven sağlasa da metinde içeriği oluşturmaya yönelik becerileri ve öğrencinin öz yeterliğini ihmal ettiği belirtilmektedir (Elashri, 2013).
- Tür temelli yaklaşımın avantajı olarak belirtilen öğretmeni yazma öğretiminin merkezine çekmek konusu dezavantaja dönüşebilir. Öğretmenin dersini verdiği türlere yönelik bilgisi zayıfsa bu da yöntemin başarısını sınırlayan bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Lee, 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Yapılan bu çalışmada alan yazındaki kaynaklardan yola çıkılarak yazma öğretimindeki yaklaşımlara yönelik bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Buna göre 19. yüzyılın

sonlarından itibaren modern anlamda ele alınmaya başlayan yazma eğitiminde ilk olarak yazma sürecinin sonunda ortaya çıkan ürünü temele alan ürün temelli bir yaklaşım hâkim olmuştur. Ardından yazmanın bir süreç olduğu kabul edilmiş ve bu süreç içerisinde öğrencinin etkinliği, zihinsel olarak geçirdiği evreler odak noktası olmuştur. Süreç temelli yaklaşımın eleştirildiği noktalarda ortaya çıkan tür temelli yazma yaklaşımı ise yazmanın iletişimsel boyutta ifâ ettiği görev üzerinde dururken aynı zamanda metin türünün yapısal özellikleri üzerinde durur. Başarılı metinlerin yapısını, dil ve üslup özelliklerini inceler.

Türkçe dersi ile yazma ve yazarlık becerileri dersinin programında süreç temelli bir yaklaşım temel alınmıştır. Ancak sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nın temele aldığı süreç temelli yazma konusunda ne düzeyde bilgi sahibi olduğu ve sınıf içi etkinliklerde bunun ne ölçüde uygulandığı konusunun ele alınması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma ile yazma öğretimindeki yaklaşımlara yönelik teorik bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Günümüzde çağdaş yazma yaklaşımları arasında yer alan süreç ve tür temelli yazma modellerinin sağladığı avantajlar yanında birtakım sınırlılıklarının da olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu modellerin aksadıkları yönlerin ortaya koyularak bir çerçeve çizilmesinin eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara baştan hazırlıklı olmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Süreç ve tür temelli yazma modellerinin sağladığı avantaj ve sınırlılıklar göz önüne alındığında, iki yaklaşımın da avantajlarının kullanıldığı karma bir modelin daha uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu iki yaklaşımın bir arada kullanımı iki şekilde gerçekleştirilebilir: Bunlardan ilki, konu ve kazanımlarına yapısına göre bazı derslerde süreç temelli bazı derslerde ise tür temelli yaklaşımın kullanılması, diğeri ise tür temelli yaklaşımın süreç temelli yaklaşımın öncüsü olarak kullanımı şeklindedir.

Tablo 2: Süreç ve Tür Temelli Yaklaşımların Dönüşümlü Olarak Kullanımı

KAZANIM	ÖNERİLEBİLECEK YAKLAŞIM	ETKİNLİK ÖNERİSİ
T.5.4.1.Şiir yazar.	Tür Temelli	Örnek dörtlüklerin incelenmesi > uyakların ve ölçünün öğrencilere kavratılması > şiirin dil üslubunun incelenmesi > şiirin iletişimsel bağlam içinde yeri üzerinde durulması > şiir yazma çalışması yaptırılması
T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	Tür Temelli	Bilgilendirici metin türlerinden örneklerin incelenmesi > öğrencilere ana fikir ve yardımcı fikirlerin metin içerisinde nasıl kurgulandığının gösterilmesi > örnek metinlerin dil üslubunun incelenmesi > örnek metinlerin iletişimsel bağlam içinde görevi üzerinde durulması > bilgilendirici metin yazma çalışmaları
T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Tür Temelli	Hikâye edici metin türlerinden örneklerin incelenmesi > öğrencilere olay örgüsünün metin içerisinde nasıl kurgulandığının gösterilmesi > örnek metinlerin dil üslubunun incelenmesi > örnek metinlerin iletişimsel bağlam içinde görevi üzerinde durulması > hikâye edici metin yazma çalışmaları
T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Süreç Temelli	Metin öncesi, metin yazımı sırasında ve metin sonunda kullanılacak stratejilerin öğretimi > öğrencilere bu stratejileri kullanarak ilgili süreçteki görevleri gerçekleştirecekleri etkinlikler yaptırma (strateji kullanarak ana fikri belirleme, sonuç bölümünü yazma...vb.)

T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	Tür Temelli	İlgili metin üzerinden inceleme yaparak kuralların sezdirilmesi > kuralların anlatımı > öğrencilerle birlikte kuralların uygulandığı metin oluşturma > örnek kural noktalama işaretlerinin iletişimsel bağlam içinde görevi üzerinde durulması > öğrencilerin yazım kurallarına uygun bağımsız metin oluşturmaları
T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.	Tür Temelli	Yemek tarifi talimatname gibi bir metnin üzerinden inceleme yapılarak kronolojik ya da öneme göre sıralamanın nasıl yapıldığının öğrenciye gösterilmesi > öğrencilerle birlikte işlem basamakları içeren bir metin oluşturulması > öğrencilerin yazım kurallarına uygun bağımsız metin oluşturmaları
T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Süreç Temelli	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemi ile bir öğrencilerin öğrendikleri atasözü özdeyiş ve deyimleri metin içerisinde kullanmasının sağlanır.
T.5.4.8. Sayıları doğru yazar.	Tür Temelli	Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde sayıların nasıl yazıldığının örnek metinler üzerinde incelenmesi > hangi sosyal bağlamda sayısal verilerin yazı ile nasıl ifade edileceğinin öğretilmesi > öğrencilerle beraber sayıları içeren metin parçalarının oluşturulması > öğrencilerin sayıları içeren bir metin oluşturulması.
T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler.	Süreç Temelli	Süreç temelli yaklaşımın düzeltme aşamasına yönelik etkinlikler yapılması (Sınıfta öğrencilerin tamamladığı her metni sıra arkadaşının içerik, yazım ve noktalama açısından düzeltmesi istenebilir.)
T.5.4.10. Yazdıklarını	Süreç Temelli	Sunum aşamasına yönelik etkinlikler yapılması (Öğretmen, öğrencilerin

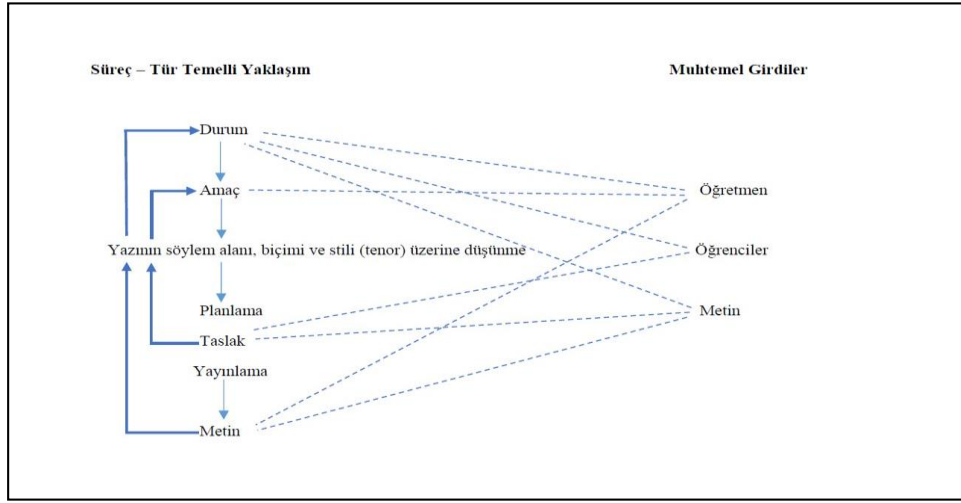
paylaşır.		yazdığı metinleri okuma, panoda sergileme gibi yollarla sınıf arkadaşlarıyla ve aile bireyleriyle paylaşımlarını sağlar. Bunun için padlet gibi elektronik duvar ortamları da kullanılabilir.
T.5.4.11. Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	Tür Temelli	Ses olaylarının sıkça geçtiği bir metin incelemesi yapılarak öğrencilerin bu ses olaylarının nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi sahibi olması > öğretmenle birlikte bir metin oluştururken ilgili ses olaylarının gerçekleştirilerek metnin yazılması > öğrencilerin bireysel olarak bu örnek kelimelerin geçtiği benzer bir metni yazması teşvik edilir.
T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Süreç Temelli	Öğretmen yabancı dilden alınmış kelimeleri ve Türkçe karşılıklarını belirtir > bir metni kendi cümleleriyle yeniden oluşturma yöntemi kullanılarak içerisinde yabancı kelimelerin geçtiği bir metni öğrencilerin Türkçe karşılıklarını içerecek şekilde yeniden yazması sağlanabilir.
T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	Tür Temelli	İlgili formlar ve yönergelerin incelenerek bunların dil, üslup ve şekil özellikleri öğrenciye anlatılır. > Hangi sosyal durumda ne tür bir form ya da yönerge ile karşılaşacağı üzerinde durularak günlük hayatla bağlantı kurulur. > Örnek formlar öğretmen rehberliğinde doldurulur. > Öğrenciler verilen formları bağımsız olarak doldurur.
T.5.4.14. Kısa metinler yazar.	Süreç Temelli	4+1 planlı yazmanın tüm aşamalarını kullanarak öğrencilerin bir metin oluşturmasını ister.
T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Süreç Temelli	Taslak aşaması bittikten sonra öğrencilerin yazıya bir başlık bulmalarını ya da önceden belirledikleri başlıkla ortaya çıkan metnin uygunluğunu kontrol edip düzenlemesi istenebilir.

Süreç temelli ve tür temelli yaklaşısı	T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Süreç Temelli	Birbirinden kopuk kronolojik olarak sıralanmış cümlelerin sırasını bozmadan geçiş ve bağlantı öğelerini kullanarak öğrenciden metin oluşturması istenebilir.
--	---	---------------	--

mların önerdikleri gidiş yolu itibarıyla farklı konu başlıklarına daha uygun oldukları düşünülmektedir. Örneğin, bir öğrencinin bir metin türüne uygun yazı yazması istendiğinde burada tür temelli yazma yaklaşımının daha fazla avantaj sağlayacağı aşikârdır. Çünkü bu yazma etkinliği metnin temel yapısı, içeriğinin düzenlenmesi, metin türüne uygun kelime ve kavram seçimi, dil ve üslubunun türe uygun düzenlenmesi gibi ayrıntılar içermektedir. Buna karşın öğrenciye yazma stratejisi kullanımı öğretilmek isteniyorsa burada da süreç temelli yaklaşımın daha fazla avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü burada metin öncesi, metin sırası ve metin sonrası uygulanacak olan stratejilerin uygun zamanda kullanılabilmesi için etkinliğin zaman aralıklarına ve bu aralıklarda yapılan işlemlere uygun bir şekilde bölünmesi gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlardan hareketle süreç ve tür temelli yaklaşımların dönüşümlü olarak kullanımına yönelik bir izlenim önerisi şu şekilde verilebilir:

Tür Temelli Yaklaşımın Süreç Temelli Yaklaşımın Öncüsü Olarak Kullanımı: Süreç-Tür Temelli Yaklaşım

Tür temelli ve süreç temelli yaklaşımların birlikte kullanılabilmesi diğer bir yaklaşım ise Badger ve White (2000)'in önerdiği ve Türkçeye süreç-tür temelli olarak çevirebileceğimiz yaklaşımdır. Bu yaklaşımda ilk olarak tür temelli yaklaşımın etkinlikleri kullanılarak öğrencinin yazacağı türe yönelik bilgi ve beceri kazanması sağlanmakta ardından süreç temelli yaklaşımla devam edilerek öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmektedir.



Şekil 1: Süreç-tür temelli yazma modelinin aşamaları (Badger ve White, 2000).

Süreç-tür yaklaşımının aşamaları şu şekildedir:

Durum: Hangi yazı türünün hangi durumlarda kullanılacağını belirlemesidir. Bunun için öğretmenin yazı etkinliği için bir durum oluşturması gerekmektedir.

Amaç: Yazının sosyal bağlamda hangi amaca hizmet edeceğinin öğrencilere anlatılma aşamasıdır.

Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme: Yazma sürecine yönelik alan, biçim ve stil gibi alt başlıkları belirleme ve yazarken bunları göz önüne alma.

Söylem alanı, metnin konuşanın ya da yazarının amaçsal etkinliği ile metnin işlevinin toplamıdır. Söz gelimi öğrenci kartını kaybeden bir öğrencinin yeni kart çıkarmak ve kartını almak için ortaya koyduğu metnin toplamına söylem alanı denir. Söylem biçimi olaydaki metnin işlevidir. Yani öğrenci kartı çıkarmak için yazılan dilekçenin işlevidir. Söylem stili ise yazarken kullanılacak üslubun belirlenmesidir. Yine bu örnekte öğrencinin, resmî bir üslupla, kendinden üst bir makama hitap edecek tarzda yazması gerekmektedir.

Planlama: Bu aşamada öğrencilerin süreç temelli yazmanın planlama aşamasına uygun etkinlikler yapması sağlanır. Bu adımda öğrenciler beyin fırtınası, tartışma ve ilgili materyalleri okuma da dâhil olmak üzere konuyla ilgili şemalarını aktive eder.

Taslak: Süreç temelli yazmanın taslak sürecinde öğrencinin yaptığı plan çerçevesinde yazması beklenmektedir. Süreç-tür yaklaşımında ise tür temelli yaklaşımda olduğu gibi bu süreç ikiye ayrılır ve öncelikle birlikte yazma gerçekleştirilir. İkinci aşamada ise öğrencinin bağımsız yazabilmesi beklenir.

Yayınlama: Bu aşama düzenleme, değerlendirme ve paylaşmaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.

Süreç – Tür Temelli Örnek Bir Ders Planı:

1. Aşama

Dilekçe yazmanın işleneceği derste öncelikle öğrencilere kısa bir bilgi verilir, ardından bir örnek olay üzerinden konuyu tartışmaları sağlanır. Verilen örnek olay: “Bir öğrenci, öğrenci kimliğini kaybetmiş, bu kartın yenisini çıkarmak istemektedir. Bunu yazılı olarak talep etmesi gerekmektedir.” şeklinde olabilir. Bu aşamada resmî makam ve talepte bulunma kavramları vurgulanmalıdır. Ardından bu yazının hangi makama, ne şekilde yazılması gerektiği konusunda öğrencilerin tahminleri üzerine konuşulur.

2. Aşama

Öğrencilere örnek bir dilekçe verileceği ve bunu okurken şu sorulara dikkat etmeleri gerektiği belirtilir:

- Okunan dilekçenin amacı nedir?
- Bu metnin hedef kitlesi nedir?
- Sizce yazar amacını gerçekleştirebilmiş midir?

Öğrenciler örnek dilekçeyi okurlar ve bu sorulara cevap verirler.

3. Aşama

Öğrencilerin elindeki dilekçe örneği incelenmeye başlar. Bu incelemede metnin yapısına odaklanılır ve şu sorulara cevap aranır:

- Metin nasıl başladı ve bitirildi?
- Metin nasıl oluşturulmuş ve sıralanmıştır?
- Metinde kaç bölüm vardır?
- Bu bölümlerin işlevleri nelerdir?

Öğrenciler incelemeler sonunda sınıfta fikirlerini belirtirler.

4. Aşama

Bu aşamada öğrencilere sıralaması karıştırılmış bir dilekçe verilir. Bu dilekçeyi bir sıraya koymaları istenir. Ardından öğrenciler düzelttikleri dilekçe ile ilkini karşılaştırırlar.

5. Aşama

Bu aşamada birlikte yazma etkinliği yapılır. Öğrencilere dilekçe yazmanın aşamaları gösterilir ve her aşamada öğretmenden sonra öğrenci de yapıları kâğıdına geçirek metin oluşturulur. Etkinlik sırasında gruplar oluşturularak her grup bir metin de çıkarabilir. Öğretmen ise grupların metinlerini aşama aşama kontrol ederek süreci katılır. Metin oluşturulurken süreç temelli yazmanın planlama, taslak, düzeltme gibi aşamalarının uygulanıp uygulanmadığını da kontrol eder.

6. Aşama

Son aşamada öğrenci bağımsız olarak yazar. Burada konu verilir öğrenciden sınıfta baştan sona bir metin oluşturması istenebilir ya da bu aşama ödev olarak verilebilir. Öğrencinin metni oluşturma süreci de süreç temelli yazmanın aşamalarını içermelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bhatia, V. K. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for specific purposes*, 16(3), 181-195.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma-sanatı yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. Baskı, Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Carstens, A. (2010). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases* (Doctoral dissertation). University of Pretoria, South Africa.
- Clark, I. L. (2012). Invention. *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*, NY: Routledge Press.
- Çifçi, M. (2006). *Türkçe öğretiminin sorunları*. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz (Ed.) *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s.77-134) içinde. Ankara: Gazi Kitabevi
- Çiğdem, M. (1997). *The effects of grammar-focused writing instruction on the writing abilities of students at the University of Gaziosmanpasa in Tokat*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elashri, I.I.E.A.E.(2013). The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing. *Online Submission*.
- Erdem, İ. ve Özdemir, N. H. (2012). Türkçe öğretmeni adayları için "yazma alışkanlığı ölçeği" geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 171-194.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınevi.

- Hasan, M. K. & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Second Edition, Harlow: Pearson Press.
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Yazma eylemi*. ÇYDD Kurulu (Ed.) *Yazma Uğraş* (s.21-30) içinde İstanbul: ÇYDD.
- Jones P. & Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum* 63, 24-34.
- Kantemir, E. (1981). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Gözden Geçirilmiş 2.Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karaaliğlu, S. K. (1995). *Sözlü-yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. 27. Basım, İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Lee, N. K. (2013). The genre-based writing instruction in EFL. *Language Research* 49(2), 311-332
- Lee, M. (2012). *Teaching genre-based writing to Korean high school students at a basic level*. (Doctoral dissertation). University of Wisconsin-River Falls, River Falls.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Nystrand, M. (2006). *The social and historical context for writing research*. In Charles A. McArthur, Steve Graham and Jill Fitzgerald (Eds). *Handbook of writing research*, (pp.11-27). Newyork: Guilford Press.
- Olson, G. (1999) *Toward a post-process composition: Abandoning the rhetoric of assertion*. In Thomas Kent (Ed.) *Post-process Theory: Beyond the writing process paradigm* (pp. 7 - 16) USA: Southern Illinois University Press
- Öner, S. (2005). *Örneklerle kompozisyon düzenli konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: Yuva Yayınları.

- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış sınıf uygulamasının etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prior, P. & Lunsford, K. J. (2008). *History of reflection, theory, and research on writing*. In C. Bazerman (Ed.) *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, (pp. 97-117). Newyork: Taylor & Francis Press.
- Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). *Writing process theory*. In Charles A. McArthur (Ed). *Handbook of writing research*, (pp.41-53). Newyork: Guilford Press.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Swales, J. M. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 59-76.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G., ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. 1.Baskı, İstanbul: Kriter.
- Tompkins, G. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. 3rd Edition, New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Urquhart, V., & McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Virginia: ASCD.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. Routledge.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 1(1), 143-152.

SUMMARY

The purpose of this study is to examine the usage areas of process, genre and process-genre based writing approaches and how they can be used in Turkish writing education. In this respect, the approaches to writing education from the historical perspective, starting from the beginning of the 20th century, were first discussed. According to the many studies in the literature, the beginning of academic studies on modern writing education started with the writing lessons which were started to be given at Harvard University in 1874. Followed by this period, a product-based writing approach emerged and until 1960 this approach remained effective. After that, process-based writing and genre-based writing approaches were put forward and these two approaches continue to be used today. In this study, first, the basic features of product, process and genre-based approaches were taken. Then the advantages and limitations of the process and genre-based writing approaches -as modern writing approaches- were discussed. It is clearly seen that the process-based writing approach seems to encourage individuals to think creatively, to express themselves more effectively and to use their mental skills more. But according to some studies and also my personal observation in my writing lessons, students struggle for creating a new text with specific genre features. On the other hand, the genre-based writing approach provides more information about written genres, helps students to write more easily by presenting ready-made templates and examines successful examples of related genres in literature. But this approach also be criticized in terms of not to courage students' creativity. In the lights of these information and opinions, we can say that teachers should know these two approaches' advantages and limitation and they can combine them into the writing instruction process. For this purpose, two types of combinations were offered in this study. The first type is using process and genre based approaches alternately in terms of the writing lessons' objectives and aims. In this type of combination teacher choose either genre or process based activities in accordance with the aims and objectives of their writing instruction. For this purpose, lesson and activities were offered for 5th grade Turkish language teaching program's aims and objectives. Second type combination is starting with genre based analysis and continuing with process based activities. This type of combination is defined as process – genre based approach which suggested from Badger and White (2000). In this approach students start with specific text analysis and then continue with process based activities. In conclusion, a course syllabus for combining process and genre approaches and lesson plan to how to write a petition with process genre based approach was suggested.

