

İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme

Sevim İnal

inal.sevim@gmail.com

Abstract

The present study is a survey study which aims to determine the problems in the area of composition writing. Studies indicate that there are problems in writing but so far, no any systematical study on these problems has been recorded. Additionally, it was noticed that there are limited studies on the subject matter. Therefore, this study tries to reveal the problems more systematically. The literature was reviewed and the results were summed up. This study aims to help researchers to find out solutions in the light of identified problems in the study.

Key words: writing, affective and cognitive problems in writing

Özet

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda, Yazılı Anlatım derslerine yönelik sorunların olduğu belirtilmiştir; fakat bu sorunların neler olduğunu sistematik olarak ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların ve tezlerin sınırlı olması da dikkat çekicidir. Bu alışma, bu sorunları toplu olarak sunan bir alan yazın taramasıdır. Ulaşılabilen pek çok kitap, makale ve tez taranmış, bunlardan elde edilen tım bilgiler sentezlenmiş ve Yazılı Anlatım dersinin sorunlarına ilişkin bütünsel ve tutarlı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Sorunların belirlenmesinin, çözümleri bulmada kolaylık sağlayacağı görüşünden hareketle araştırmacıların, bu çalışmanın sonuçlarından faydalanarak Yazılı Anlatım derslerindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri üretebilecekleri düşünölmektedir.

Anahtar sözcükler: yazma becerisi, kompozisyonda duyuşsal ve bilişsel sorunlar

Giriş

Çağdaşlaşma yolunda ulaşılması gereken evrensel değerleri elde etmede yabancı dilin önemi tartışılmaz bir olgudur. Dilin kültür, eğitim, iletişim, kaynaşma, gelişme, sosyal ve ekonomik boyutu göz önüne alındığında, yabancı dil öğretimi özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecindeki şu günlerde daha özel bir önem kazanmıştır. Yazma, yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan bir süreçtir. Bu sürecin temelinde, kişisel bilgi ve bu bilginin etkin bir şekilde anlatılması vardır. Yazılı Anlatım, insan yaşamının, eğitim-öğretimin ve dilin en önemli bileşenlerinden biri olduğu ve büyük bir gereksinime cevap verdiği için ayrıca önem taşımaktadır.

Yazmayı, öğrenmenin temeli kılan dört birleşik (dinleme, okuma, konuşma) beceri ile örgensel olarak bağlı olmasının yanı sıra noktalama işaretleri, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, güzel el yazısı, kelime seçimi ve kullanımı, sıfat, dilbilgisi ve bağlaçların doğru kullanımı, kağıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi parametrelerini kapsayan bir süreç olmasıdır. Yazmayla ilgili zorluklar, kısmen bu çok kapsamlılıktan kaynaklanmakla birlikte, dersin uygulama boyutundan da etkilenmektedir. Söz konusu niteliklerin birçoğundan yoksun olduğumuz pek çok araştırmada ortaya konmuştur. Örneğin Murcia (1991:233) yazı yazmayı, kişinin temel amacını, düşüncelerini ikinci dilde veya yabancı dilde, en doğru ve en tutarlı bir biçimde dile getirme yeteneği olarak tanımlarken; “Anadili İngilizce olan pek çok kişinin bile bu yetenekten tamamen yoksun olduğunu” ifade ederek yazı yazmanın zorluğuna ve dolayısıyla yazma ile ilgili sorunların var olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı düşünceyi Ur (1996 : 186) “çok karmaşık ve zor bir iştir” şeklinde belirtmiştir. Araştırmalar, yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekerek öğrencilerin ve hatta birçok yetişkin insanın en çok yazma dersinde zorlandığını ve yazma dersi ile ilgili ülkemizde ve dünyada sorunlar bulunduğunu göstermektedir (Durukafa 1992; Frizler 1995; Gökalp ve ark. 2001; Jenkinson 1993; Newson 1995; Myers 1997; Brender 1993; Harris 1986; Pincas 1988; Fowler 1989; Abu Rass 2001; Göğüş 1978; Hill 1971:2; Raimes 1996; Gilholly 1996; Allen 2003; Yalçın 1999; Sommers 1996:148; Dalak 2000; Radziemski 1995; Castello 1993; Richards 2002; Harris ve ark. 2002).

Rico (2000), Yazılı Anlatım dersinin korkulan bir ders olduğunu, “Yazı yazma konusu, kronik bir duygudur; yazma, ağırlı ve sıkıntılı bir süreçtir” sözleriyle dile getirmektedir. Aynı düşüncüyü Brender (1993) da “Yazma kişisel bir beceridir ve herkesin bireysel olarak bu konuyla ilgili sorunları vardır” şeklinde ifade etmektedir. Schwartz (1997) “yazı yazma savaşmanın yarısıdır” diyerek yazma sürecinin zorluğunu *savaş* ifadesiyle tanımlamıştır. Harris (1986) ise İngilizce’yi ikinci bir dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının genellikle, sözcüklerden ibaret, tutarlıktan ve odaklayımdan yoksun olduğunu ve net olmadığını belirterek yazma ile ilgili sorunlardan örnekler vermektedir. Deniz (2000:3)’in, Tekin (1980), Dilbaz (1988), Kaya (1980) ve Küçük (1998)’ten aktardığına göre ülkemizde Yazılı Anlatım ile ilgili sorunların, yükseköğrenim sonrasında da devam ettiğini ortaya koyan araştırmalar vardır. “Dildeki temel becerilerin verilmesi ve bunlarla ilgili sorunların ilköğretim döneminde halledilmesi gerekirken, ülkemizde üniversite ve sonrasında da devam etmektedir” (Deniz 2000:3).

Yukarıda sözü edilen çok yönlü parametreler, yazma sürecini daha da karmaşık hale getirmekte ve yazma eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. “Fakat ne yazık ki dil öğretiminde böylesine önemli olan Yazılı Anlatım dersi çoğu zaman geçiştirilmektedir” (Gökalp 2001). Araştırmalar, dersin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik önemli sorunların bulunduğunu göstermektedir (Tekin 1980, Dilbaz 1988, Küçük 1998; akt. Deniz 2003; Durukafa 1992, Rico 2000, Raimes 1992, 1996; Allen 2003). Bu konuda deneysel ve betimsel çalışmaların sınırlı olması da dikkat çekicidir. Bilim adamlarının ve araştırmaların önemini ve zorluğunu ortaya koydukları bu dersin öğretiminde, hangi sorunların bulunduğunu ve bu sorunların öğretime nasıl yansıdığını ortaya koymak, sorunun çözümü açısından önemlidir.

Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları

Kompozisyon öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, bu dersteki başarısızlığın tek bir nedeni değil, pek çok nedenleri olduğunu göstermektedir. Bu sorunun geleneksel yazma yöntemiyle çözülemediğini Jenkinson (1993) ve Newson (1995) “geleneksel yazma yöntemi öğrencilerin gerçek dünyada yazı yazmalarına asla yardımcı olmamaktadır” şeklinde belirtmektedir. Gökalp (2001) de öğrenciyi bu dersten soğutan ve ilgisiz hale getiren geleneksel öğretimden vazgeçmemiz gerektiğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

Yazma eğitiminde, klasik atasözü açıklamalarını ya da ‘Evinizi, odanızı vs. betimleyiniz’ tarzı çalışmaları aşmak gerekmektedir; bunlar öğrenciyi yoran, sıkıcı, isteksizleştiren uygulamalardır. Oysa kişinin kendini yazarak ifade etmesi, son derece önemlidir. Bir işe başvuru için yazılacak dilekçeden ve özgeçmişten, sevilen kişiye verilecek küçük bir armağanın içine yazılacak nota kadar her yerde kendimizi yazarak ifade etme gereği duyarız.

Bir başka çalışmada ise;

Öğrenme yetersizliği sorunu olan çocuklara zorluk çıkarıcı diğer alanlar ise; elle yazı yazma ve yazılı ifade dilidir. Öğrenme yetersizliği konusunun uzmanları, yazılı ifade dilinin (düşünceleri yazıya dökme) düzeltilmesi ya da iyileştirilmesinin en zor beceri olduğuna dikkat çekmektedirler. Aslında, akademik kariyerleri süresince, zeki öğrencilerin bile, yazılı ifadeyle başlarının derinde olduğunu görmek, hiç de alışılmadık bir durum değildir. Elbette ki, ‘öğrenme açısından yetersiz’ olarak adlandırılmayan birçok öğrenci de yazılı ifadeyle ilgili benzer sorunlar yaşamaktadır (www.kadınlar.com).

Yazılı anlatımdaki sorunlar, Ruhi (1997)’nin yaptığı çalışmada da ortaya çıkmaktadır. Ruhi, konu başlığına çok genel başladığı ve konu bütünlüğü sağlanamadığı ile ilgili sorunlara dikkat çekmektedir.

Kompozisyon eğitiminin özelliği, kalıcı beceriler kazandıran bir eğitim olması ve edinilen becerilerin günlük yaşantımızda kullanılmasıdır. Buna karşılık, programda ve uygulamada en az zaman ayrılan ders olmuştur (Gökalp 2001). Ders saatlerinin sınırlılığı, bu derste başarısızlığı tetikleyen nedenlerden biri olarak düşünülmektedir.

Myers (1997) ise genellikle öğrencilerin kendi anadillerinde kendilerini ifade edemediğini, “Amerika’da en büyük sorun anadili İngilizce olan öğrencilerin ne yazacaklarını bilmemeleridir. Kendi deneyimlerine dayalı olarak bir metne anlam vermek yerine, genellikle kitapların veya öğretmenlerinin kendilerine kabul ettirmek istediği metinleri yazmaktadırlar. Genellikle bu da kuralcı dilbilgisi (prescriptive) öğretimi yöntemiyle verilmektedir ve yazı yazmanın psikolojik süreci göz ardı edilmektedir” sözleriyle dile getirmektedir. Yazar, duyuşsal alan özelliklerinin yazma

sürecine dahil edilmesi gerektiğini, öğrencilerin değil öğretmenlerin istediği konuların verildiğini, bunun da sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Öğrencilerin genellikle yazma dersine karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve bunun da dersi olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Natan 2000; Wheeler 2002; Rico 2000, 1993; Hurd 1980). Yapılan çalışmalarda, yazma öncesi hazırlık aşamasının göz ardı edilmesi, yazma öğretimindeki başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilmekte ve kompozisyonda ön hazırlığın bu alandaki sorunun çözümüne önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilmektedir (Durukafa, 1992; Wheeler, 2002; Rico, 1993, 1976, 2000).

Beynin algılama süreci ve yazma arasında benzerlikler görülmektedir (Flower 1996; Rico 2000; www.megahafiza.com 2003; Ergenç 1994; Durukafa 1992). Bu süreçlerin etkileşimli olarak Yazılı Anlatım dersinde kullanılmasının, söz konusu dersin başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışmalar, okuma ve yazma arasında önemli bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Oysa ülkemizde ve dünyada okuma alışkanlığının yetersiz olduğu belirtilmektedir. Okuma alışkanlığının eksikliği Altunay (1999)'ın yaptığı çalışma ile de ortaya konmuştur. Altunay'a göre ülkemizde basılan ve satılan kitap sayısının ülke nüfusuna göre oranlandığında okuma alışkanlığının olmadığı çarpıcı bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Gilholly (1996) ve Gocsik (1997) da okumanın, yazma becerisini geliştirdiğini ve her iki becerinin bütünleştirildiğinde birbirini geliştirici etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Buraya kadar, araştırmalardan ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara dayanarak ülkemizde ve dünyada yazma ile ilgili sorunlar sergilenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak yazma ile ilgili sorunlar aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir:

1. Eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar
2. Duyuşsal ve bilişsel alandaki sorunlar
3. Sosyal alandaki sorunlar

1. Eğitim-Öğretim Sürecindeki Sorunlar

- Yazma derslerinin hep aynı yöntemde (geleneksel) verilmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönlendirilmemeleri,

- Yazmada ve diğer derslerde daha çok beynin sol tarafına yönelik etkinliklerin yapılması,
- Yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın (yazma öncesi aşama) yapılmaması,
- Kompozisyon ders saatlerinin sınırlı olması,
- Kompozisyon kâğıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görülmesi),
- Sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle kâğıtların değerlendirilme zorluğu,
- Eğitimin öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olması,
- Yazma konularının soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi,
- Kompozisyon yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi,
- Kompozisyonun anlam boyutunun geri planda kalması,
- Yazmanın karmaşık sürecinin göz ardı edilmesi,
- Duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alana yönelik bir yazma eğitiminin verilmemesi.

2. Duyuşsal ve Bilişsel Alanda Belirlenen Sorunlar

- Öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi.
- Öğrencinin Yazılı Anlatım dersine karşı olumsuz duygular beslemesi.
- Öğrencinin bu derse karşı olan olumsuz tutumunu sınıf ortamına taşıması.
- Yazma eğitiminde bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi.
- Yazmanın psikolojik boyutunun göz ardı edilmesi.
- Beyin ve algılama sürecinin kompozisyon yazma sürecine aktarılmaması.
- Ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması.

3. Sosyal Alandaki Sorunlar

- Yetersiz okuma alışkanlığı.
- Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma.
- Ders dışında bu konuda yardım alamama.

Görüldüğü gibi üç ana bölüme ayrılan sorunlar, en çok eğitimsel alandaki boyutta toplanmaktadır. Çünkü Yazılı Anlatım dersinin en dinamik olduğu yer, sınıf ortamıdır. Dolayısıyla öğretmene bu konuda daha çok görevler düşmektedir. Yine sosyal alanda göze çarpan bir başka sorun, okuma alışkanlığının yetersiz olmasıdır. Yukarıda alanyazın taramasından da anlaşılacağı üzere okuma alışkanlığının eksikliği de

kompozisyon yazmayı olumsuz yönde etkileyen nedenler arasında gösterilmektedir. Okuma alışkanlığının yazmaya olan katkısı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin McMahan (1986), yazma başarısının çok okumayla ilgili olduğunu, okumanın yazma becericisini geliştirdiğini, ders kitaplarının dışında okuma kitaplarının son zamanlarda okutulmadığını, bunun da yazmayı olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Yazar, çocukluğunda eve ders olarak verilen kitap listesini sıralayarak örnekler vermekte ve kendi kuşağındaki öğrencilerin daha iyi kompozisyon yazdıklarını belirtmektedir. Krashen da McMahan ile aynı düşüncüyü paylaşarak “yazma becerisi çok okuma ile kazanılabilir” (akt. Abi Samra, 2000) diyerek öğretmenlerin öğrencileri daha çok okumaya teşvik etmeleri gerektiğini önermektedir.

Beguel’in yaptığı araştırmaya göre (akt. Dalak 2000:36), öğrenciler kısa ve sade dilbilgisi cümleleri kullanmaktadırlar (özne-yüklem-tümleç). Zarf ve sıfat kullanımı sınırlıdır. Bu çalışmada belirlenen bir başka nokta ise öğrencinin sınırlı sözcük kullanmasıdır.

Hansen ve Hansen (2003), okulların yazma becerisini kazandırmada kesinlikle yetersiz kaldıklarını ve mezun ettikleri öğrencilerin üçte ikisinin basit bir mektup bile yazamadığını belirtmektedirler. Aynı çalışmada 1991’de Amerikan Çalışma Kurumu’nun verdiği bir rapora göre gelecekteki en popüler mesleklerin yazma becerisini gerektiren işler olacağını özellikle altı çizilmektedir.

Lapp ve Flood (1983, akt. Diaz 1995) de yazma becerisinin yetersizliğinin okuldaki erken yaşta yazma eğitiminin kısıtlı olmasından kaynaklandığını, bu nedenle anaokulundan itibaren çağdaş yazma kuramları ve akımlarıyla yazma etkinliklerine başlanması gerektiğini savunmaktadırlar.

Harklau (2002), yazma öğretiminin dolaylı olarak ve üstü kapalı verildiğini belirterek bunun nedenini uygulamalı dilbilimin tarihsel gelişimine, yapısalcı dilbilimin kuralcı disiplinine, dilbilimsel antropolojiye ve çocuk dilinin gelişimine bağlamaktadır. Yazar, kompozisyon yazmanın ikinci dil öğrenmede önemli bir rol oynadığı için sınıf içi etkinliklerde üzerinde önemle durulması gerektiğini ve bu yüzden ikinci dilde yazma nasıl öğrenilir sorusunun yanı sıra öğrencilerin yazma yoluyla ikinci bir dili nasıl öğrendiklerinin de sorgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Richards (2000), yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu ve bunun nedenlerinin sıkılgnalık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazmada yeterince güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi Richards, Yazılı Anlatım dersinde karşılaşılan güçlükleri hem öğrenci hem de öğretmen açısından ele almaktadır. Verilen konuya karşı ilgisizlik, güdü eksikliği ve konuyla ilgili öğrenme yollarının öğretilmemesini, öğretmen açısından değerlendirmek gerekir. Özil, (1991) ise aynı listeyi genişleterek şimdiye kadar verilen Yazılı Anlatım dersinin eleştirel bir özetini vermekte, başarısızlığın nedenlerinden bazılarını şöyle sıralamaktadır:

- Yazı yazmanın güç bir beceri olarak benimsenip yazma çalışmalarından uzaklaşılması.
- Eğitimimiz boyunca alınan yazma eğitiminin tam anlamıyla amacına ulaşamaması.
- Sözcük dağarcığımızın yetersiz olması.
- Konuyu ele alırken yeterince düşünülmeden yazı yazmaya başlanması.

Özil'in belirttiği “konuyu ele alırken yeterince düşünülmeden yazı yazmaya başlanması” görüşü, aslında Yazılı Anlatım öncesi hazırlık aşamasını içermektedir. Konuya bu açıdan bir yaklaşım, hem Yazılı Anlatım dersinin gerçekten öğrenci ve öğretmen açısından zor bir ders olduğunu hem de yazma öncesi bir hazırlığın gerekliliğini ve önemini değişik ifadelerle göstermektedir. Bu ifadenin diğer bir boyutu ise bu derste şimdiye kadar yeterli verimin elde edilememiş olmasıdır.

Baak (1997)'e göre İngilizce öğrenen öğrencilerin kompozisyonlarındaki en büyük eksikliklerinden biri kompozisyonda organizasyondur. Göğüş (1978) de benzer bir yaklaşımı: “yazma konuları, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, yaşantı ve bilgilerini içermelidir, konular seçilirken yetişme, ilgi ve cinsiyet etmenleri göz önünde tutulmalıdır çünkü yazmada öğrenciler kendi ruhsal durumlarını anlatırlar yoksa yazacak anı, izlenim, duygu ve düşünce bulamazlar ve anlatım çalışmaları onlara güç ve sıkıntılı gelir” belirtmektedir. Yazara göre, konu seçiminde öğretmen, öğrencilerden yardım istemelidir. Bu, dersi kolaylaştırır ve sevdirir. Görüldüğü gibi Göğüş 1978'lerde öğrencinin zihinsel gelişim, ilgi ve isteklerine önem veren ve dolayısıyla eğitimi

yönlendirip aktif olarak eğitimin içinde öğrencinin yer almasını sağlayan öğrenci merkezli eğitimin sinyallerini vermektedir.

Ülkemizdeki Yazılı Anlatım derslerinin yetersiz yöntemlerle verildiğini belirten Göğüş (1978: 236), “Yazma becerisine, bugün başka ülkelerde daha çok önem verilmiş ve bu beceriyi kazandıracak etkinliklere daha çok yer ayrılmıştır” sözleriyle ülkemizde bu beceriye daha az önem verildiğini de dile getirmektedir. Yazma becerisinin resmi ders olarak ülkemizde ilk defa okullara girmesi Tanzimat’tan sonraki dönemde maarif kolejlerinin açılmasıyla başlamıştır. Daha önceleri medrese eğitiminin de etkisiyle yazma ikinci planda kalmıştır (Özün 1960). Göğüş (1978:243) öğrencilerdeki yazma yetersizliklerini de iki bölümde toplamıştır.

Ruhsal yönden, “zihinsel gelişme tamamlanmadan bilgi, kavrayış, düşünme yetersizlikleri yazılarda belirir. Yazılan konular bütün yönleriyle kavranılamaz ve tek yönlü işlenir bu tek yönlü bilgilerde yaşantı ve görgüleri zayıf olduğu için düşüncelerini güçlendirecek örnekler veremezler. Ayrıca düş güçleri de yeterince gelişmemişse kompozisyonları tek yönlü olur” diyerek zihinsel gelişim ve yazma dersi arasındaki paralel gelişime dikkat çekmiştir. **Eğitimsel yönden**, öğrenciler yaşadıkları, gördükleri olayları, düşündüklerini yazmaya yeterince alıştırmamışlardır. Bu eksiklikten dolayı düşünceleri sıralama, yazıyı bölümlere ve paragraflara ayırma alışkanlıkları kazanamamıştır.

Göğüş (1978: 236), okullarımızdaki yazma eğitimine yeterince önem verilmediğini belirterek bunun nedenlerini **öğrenci yönünden** isteksizlik, cesaretsizlik, (yazı) hazırlama güçlükleri; **öğretmen yönünden** kalabalık sınıflarda yazma ödevlerinin okunup düzeltilmesi biçiminde açıklamaktadır. 1978’lerde ortaya konan bu sorunların çoğunun günümüzde de dile getirilmesi, konunun ele alınmasının önemini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Buraya kadar sorunlar, maddeler halinde ele alınmıştır. Eğitimle ilgili boyutta toplanan sorunların en önemlileri ise şöyle belirlenmiştir:

Değerlendirme: Öğretim sürecinin temel öğelerinden biri değerlendirme boyutudur. Yazılı Anlatım dersi, somut ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaması ve ölçme değerlendirme tekniklerinin yetersiz ve tutarsız olması yönünden eleştirilmektedir

(Bush 2002). Araştırmalar, öğretmenlerin genel izlenime dayalı bütüncül değerlendirme biçimini kullandıklarını ve dilbilgisi ağırlıklı bir değerlendirmeyi tercih ettiklerini göstermektedir (Bacha 2002, England 2002). Hossinni (1998), “Öğrencilerin öğretmenden aldıkları geribildirim onlara anlaşılabilir geldiğini çünkü yanlışların düzeltilmesi ve puanlamadan önce onlara fikirlerini nasıl üretecekleri, organize edecekleri ve bu bilgileri nasıl kağıda dökcekleri ile ilgili süreç hakkında bilgi verilmemektedir”. Raimes (1996) da yazma derslerindeki geri bildirim tutarsız, kendiliğinden, belli ölçütlere göre bir değerlendirmeden yoksun ve çelişkili olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin yazılı anlatım hatalarını düzeltirken verdiği dönüt biçimi, değerlendirme boyutunun önemli bir parçasıdır.

Öğretmen: Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni de öğretmendir. Öğretmenin sınıf içindeki her türlü davranış ve yöntemi, öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyecektir. Öğretmenlerin sınıf içindeki rolleriyle ilgili olarak Bölükbaşı (2004)’nın Jones ve Jones (1982)’den aktardığına göre “Öğretmen sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun olarak gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir.” Dietrich (1993), öğretmenin, yazılı anlatım derslerinde bireysel özelliklere dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre yazma süreci anlamsal, bilişsel ve sosyal kuramlara dayanmakta, öğretmen ise bunları göz ardı etmektedir. Bu ifadeden, öğretmenlerin yazılı anlatım kuramlarını uygulamaya geçirmede zorluk çektikleri anlaşılmaktadır. Oysa kuramsal bilgiler, pedagojik bilgilerle birleşmelidir. Bu nedenle, dil öğretmeni yetiştiren bölümlerde, alan dersleri kadar meslek derslerine de önem verilmelidir (Palmer; Posteguillo, www...akt. Bölükbaş 2004). Bu da İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili bir sorunu gündeme getirmektedir. Richards (2000) da yazılı anlatımı başarısız kılan nedenler arasında öğretmeni ve onun kullandığı yöntemleri göstermektedir.

Önyargı: Araştırmalar, öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını, bunu sınıf ortamına taşıdıklarını ve dolayısıyla sınıfa bir ön yargı ile geldiklerini göstermektedir (Natan 2000; Wheeler 2002; Rico 2000, 1993; Hurd 1980; Schweiler ve Marra 2000). Bu, Yazılı Anlatım dersinin en önemli sorunlarından biridir. Çünkü önyargıları değiştirmek uzun çabalar gerektirir. Einstein’ın bir sözünü burada anmak yerinde olacaktır “İnsandaki önyargıyı parçalamak, atomu parçalamaktan daha zordur”.

Tutumları değiştirmek uzun süreç gerektirdiği için yazma dersinde öğrenciye olumlu tutum kazandırmanın dersin başarısını olumlu yönde etkilemesi bağlamında önemlidir.

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi: Yazılı Anlatım dersindeki başarısızlıkların ardındaki nedenlerden biri de hazır bulunuşluk düzeyidir. Öğrencinin mevcut bilgisinin ne olduğunun, verilecek bilginin ne kadarına ihtiyaç duyduğunun bilinmesi ve buna uygun ğretim verilmesi önemlidir. Oysa araştırmalar, dersi zorlaştıran etmenlerden birinin yabancı dil sınıfına gelen öğrencinin anadilinde mükemmelen bir yazar olarak görülmesi ve yazma için gerekli olan becerilerle donatılmış olarak kabul edilmesi olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, Bölükbaş (2004), ğrencilerin genel başarısızlığının temelinde anadilde yeterli donanımına sahip olmamalarını göstermektedir. naln (2001 akt. Bölükbaş, 2004), “Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi olduğu yeterince anlaşılamamakta; öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirici çalışmalar yaptırılmamaktadır”. O halde Yazılı Anlatım dersindeki başarısızlıkların ardındaki nedenlerden birinin de anadil öğretimindeki eksiklikten kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü araştırmalar, öğrencilerin yabancı dil yazma sürecinde anadil yazma süreçlerini kullandıklarını göstermektedir (Arndt, 1987, Cumming, 1989; akt. Wolfersberger (2003, Raimis, 1983a; Leki, 1996; Beare, 2000). Yazma sürecinde, anadil ve yabancı dil arasında benzerlik ve farklılıkların saptanmasının, bu boyutun aydınlatılmasına katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Yöntem: Öğretme-ğrenme süreçlerinin en önemli öğelerinden biri de ğretim yöntemleridir. Çünkü dersin işleniş biçimi, öğrencinin güdülenmesi dersi iyi anlamasına bağlıdır. Bunu da sağlayacak olan ğretmen ve dolayısıyla onun kullandığı yöntemdir. Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun yöntemlerin kullanılması çok önemlidir. Araştırmalar, kompozisyon ğretiminde dersin geleneksel yöntemlerle işlendiğini, bunun da başarıyı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Jenkinson 1993; Newson 1995; Gökalp 2001). Celkan (1990), geleneksel yöntemin artık Amerika’da bir kenara bırakıldığını, çünkü belirlenmiş salt kuralları öğretmekten başka bir işe yaramadığını ve öğrencinin ufkunu daralttığını, bunun yerine sürece dayalı yazma yaklaşımının daha başarılı sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Burada geleneksel sözcüğünden, “*ne yazılır*”a önem veren öğrencileri, sadece dilbilgisi yönünden değerlendiren ve “*nasıl yazılır*” sorusu ile ilgilenmeyen yöntem kastedilmektedir. Geleneksel yöntemde içerikten çok Őekil önemlidir ve eğitim-ğretim, ağırlıklı olarak beynin sol tarafına yönelik

verilmektedir. Dalak (2000)'a göre geleneksel yöntem, yaratıcılığı ikinci plana itmekte ve öğrenciyi edilgen konuma getirmektedir.

Ders saatlerinin sınırlılığı: Yazılı Anlatım çok yönlü, karmaşık ve süreç isteyen bir beceridir. Bu süreç aşamalardan oluşmaktadır ve sınırlı zaman bu dersteki başarıyı engelleyen nedenler arasında gösterilmektedir (Gökalp 2000, İnal 2006).

Ön hazırlık: Yazma öncesi aşamada, ön hazırlığın yapılmaması bu dersteki başarıyı düşüren bir etken olarak görülmektedir. Çünkü yukarıda sözü edilen yazma dersindeki birçok sorunun bu aşamadan kaynaklandığını gösteren pek çok çalışma yapılmıştır (Durukafa 1992; Wheeler 2002; Rico 1993, 1976, 2000; Natan 2000; England 2002). Bu araştırmalar, yazma öncesi aşamanın, öğrencinin hem duyuşsal hem de bilişsel gelişimine katkıda bulunacağını göstermektedir. Ayala, (2003)'nın Bruner'den aktardığına göre öz-keşfetmenin (self-discovery) eğitim sürecinde uygulanması gerekmektedir, bu da çeşitli problem çözme tekniklerinin öğrenilmesi, bilginin daha iyi kullanılması ve aktarılması için gerekli olmaktadır. Aynı eserde Bruner, “yazma bir kişisel keşfetme eylemidir ve problem çözme becerileri Yazılı Anlatım becerisinin gelişmesi için çok önemlidir; kendi kendine keşfetme sürecinin özellikle beyin fırtınasının yer aldığı yazmaöncesi aşamada önemlidir” diyerek ön hazırlığın önemini ortaya koymaktadır. Winett (1979), Hart (1997), Rico (2000) yazma sorunlarının en önemli sebeplerinden biri olarak yazma öncesi aşamasının kullanılmamasını göstermektedirler. Yazma öncesi hazırlığın, düşünce ve duyguların gelişimine ve konu seçme sürecine yardımcı olduğu, ayrıntıları anımsattığı ve daha rahat yazma ortamı sağladığı belirtilmektedir (<http://www.uen.org>; Winrow 1999, Durukafa 1994).

Ruhi (1997), kompozisyona hazırlık alıştırılmalarından söz ederek kompozisyondaki anlatım kopukluklarının nedenini, öğrencinin konuyu kendi bakış açısından değerlendirememesi ve öğeler arasındaki ilişkilerin kurulamamasına bağlamaktadır. Yazar, sözcük / kavram ağları oluşturma yoluyla konunun çağrıştırdığı sözcüklerin sıralanması ve bunlar arasındaki bağların oluşturulmasını, metin oluşturmada önemli bir basamak olarak görmektedir. O'Malley & Chamot, (1990, akt. Oxford 1994) “stratejiler hem yazılı hem de sözlü iletişim becerisini geliştiren, kişinin tek başına etkin bir şekilde kullanabildiği araçlardır. Araştırmalar, bu stratejilerin bilinçli ve düzenli kullanımının dil başarısıyla ve yeteneğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir”. Pek çok araştırmada yazma öncesi stratejilerinin uygulandığı sınıflarda başarı düzeyinin,

geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflardan daha yüksek olduğu, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Raimes 1992; Doyle 1986; Rico 2000; Allen 2003).

Duyuşsal ve bilişsel boyutta toplanan sorunlar:

Derse karşı olumsuz tutum: Öğrencilerin yazma dersine karşı olumsuz tutumları ve bu olumsuz tutumlarını sınıf ortamına taşımaları da bu dersteki başarıyı düşürmektedir (England 2002; Ward 1993; Hurd 1980).

Beyin araştırmaları: Dil öğrenimi ve beyin arasındaki ilişki, her zaman bilim adamlarının ilgi odağı olmuştur. Araştırmalar dil ediniminin doğal bir süreç olduğunu ve bu edinim sırasında beynin iki yarım küresinin farklı görevleri bulunduğunu ortaya koymaktadır (Genesee, 2000). Beynin bilgiyi algılayışı ve bu bilginin depolandığı alanların birbirinden farklı ama algılama merkezlerinin birbiriyle bağlantılı olmasından dolayı algılamanın gerçekleştiği artık bilinmektedir. Beynin ikili görevini ortaya koyan çalışmalar, sağ ve sol beynin farklı öğrenme biçimi sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Beyin, algılama ve yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan kuramlar, kompozisyon yazma sürecine aktarılmamaktadır. Oysa yapılan çalışmalar, beynin işleyiş biçimi ve yazma arasındaki etkileşime dikkat çekmektedirler (Ergenç 1994; Genesee 2000; Flower 1996; Rico 2000; www.megahafıza.com 2003). Ülkemizde, beyin üzerine yapılan araştırmalarla ilgili önemli saptamalarda bulunan Ergenç (1994: 39) de, sağ ve sol yarım küreler ve kompozisyon arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır:

Son yıllarda kompozisyon yazma ve üreticilik konularındaki eksiklikten yola çıkan kimi araştırmacılar, okul döneminde genellikle sol yarım kürenin yeteneklerinin ödüllendirilmesi nedeniyle sağ yarım kürenin yeteneklerinin gözardı edildiğini, yalnızca sol yarım kürenin yönlendirdiği yazma türünün de sıkıcı, hareketsiz, cansız ve donuk olduğunu ileri sürmektedirler. Oysa, doğal yazmada başarılı olabilmek için beynin her iki yarım küresinin de birlikte çalışması gerekmektedir. Çünkü, sol yarım küre çözümsel (analitik) düşünürken, sağ yarım küre bütüncül düşünmektedir.

Strickland (1995), eğer öğrenciye etkili bir öğrenme ortamı sunulursa ve öğretmen öğrencinin bireysel ve sosyal özelliklerini dikkate alarak yazma eğitimini

verirse her öğrencinin kompozisyon yazabileceğini, bunun için de öğretmenin, yazarken öğrencilere kendi anlamlarını oluşturma ortamını sağlamasını tavsiye etmektedir. Yazar, öğrencinin kompozisyonunu, kendisinin oluşturmamasını ve buna bağlı olarak da yazma programlarının bu görüş doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Strickland'ın öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmaları ve kendi kompozisyonlarını yazması ifadesi, son yıllarda eğitimde diziyi (paradigmayı) genişleterek zenginleştiren, sezgiyi ve hayal gücünü kullanarak öğrenmeyi içeren ve kompozisyon yazma sürecine de taşınan “*yaratıcılık kavramı*”nı akla getirmektedir. Güneş (2003:41–42), sağlam anlamın temel şartlarından biri olarak yaratıcılık kavramını göstermektedir.

Çoğu kez yaratıcı gücümüz ve ‘sorun çözme eğilimimiz’, dil alışkanlıklarımız yüzünden sürekli engellenmektedir. Çünkü biz hem olayları hem de nesnelere; sınıflandırarak, kişisel kanaatlerimizi birer elbise gibi onların üzerine giydirerek algılarız ve bu algılama biçimini kullandığımız dile de yansıtırız. Kısacası, önceden oluşmuş bazı önyargıları dilde hazır buluruz. Çoğu kez yaptığımızda veya söylediklerimizde daha alışılmış, daha az yaratıcı görünürüz, çünkü fazla özgün bir şeye gülüneceğinden veya eleştiri geleceğinden korkarız. Zamanla sıra dışı veya alışılmamış şekillerde düşünmeyi bırakırız. Sonuçta kitaplarda veya deneyimler olarak ortaya konulan sorunlar ve çözümler ile doğru veya en iyi cevabın en azından kısmen başkalarınca nasıl görüldüğüne bağlı olduğu gündelik hayatta sunulanlar arasında farklılık oluşur. Yanlış anlaşılmanın isteği veya alayla karşılaşacağı endişesi ile fikirleri kendimize saklayabiliriz. Bu tür tepkilerden kaçınmak içindir ki, yeni fikirler ortaya atmaya çalışan gruplarda, beyin fırtınası tekniği kullanılmaktadır. Beyin fırtınası kuralları, kulağa ne kadar çılgın gelirse gelsin, hiçbir fikrin reddedilmemesini öngörür. Bir fikir acayip gelse dahi, sonunda çözüme ulaştıracak başka bir şeyin düşünülmesi için başkalarını etkileyebilir. Beyin fırtınası aynı zamanda anlamsal tepkilerimizin ne kadar zengin ve karmaşık olduğunu açığa çıkarabilir, sembolik çağrışıma dayalı olarak başkalarında tepkiler uyandırabilir (Condon 1995:120,121; Akt. Güneş 2003:42-43).

Yazar, düşüncede yaratıcılığın, yazılan konu üzerine daha fazla yoğunlaşmaya ve düşüncelerin daha keskin bir hal almasına yol açtığını belirtmektedir. Yine Güneş (2003)'e göre dilde yaratıcılık, bilinen kelimelere yeni bir ruh kazandırmak biçiminde ve iki şekilde ortaya çıkabilir:

Türetme:Yeni duyuş ve düşünüşleri ifade etmek için, yeni kelime ve terimlere başvurur.

Canlandırma: Artık kullanılmadığı için unutulmuş bir kelimeyi yeni bir ifadeyle canlandırmak veya kullanımda bulunan bir kelimeyi yeni bir içerikle zenginleştirmektir.

Ünalın (1998) dildeki yaratıcılığı, yöntem boyutuna taşıyarak günümüzde, dilin bu yaratıcı yönünün daha sistematik yöntemlerle kullanıldığını ifade etmektedir:

1950'li yıllardan sonra nöroşirurjide büyük gelişmeler oldu, insan beyninin bütün haritası ayrıntılı olarak çıkartıldı. Beynin yaratıcı bölümü üzerinde yapılan çalışmalar sonucu 'yaratıcı düşünme' adlı yeni bir alan oluştu. İnsan beynini nasıl eğitirsek yeni buluşlar yapar? Sorusuna cevap arandı ve başlıca iki yöntem ortaya çıktı: Cluster (Yaratıcı Düşünme) ve Brain storming (Beyin Fırtınası). Hayal gücü gelişmemiş beyinlere sahip insanların üstün düzeyde verimli olmaları imkânsızdır. İnsanların ufuk turları, hayal güçlerinin ulaştığı sınırlarda biter.

Ünalın aynı çalışmasında, yaratıcı düşünmenin eğitim-öğretim sürecine taşınması, yaratıcı ve eleştirel düşünme yöntemlerinin ders kitaplarına konması gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bugün, öğrencinin kendi yaşantılarını ve ufkunun alabildiği hayal etme gücünü eğitimle bütünleştirmek ve bunu öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmek için pek çok çalışma yapılmaktadır. Fakat araştırmalar, bunların yalnızca kuramsal boyutta kaldığını veya uygulamada yetersiz olduğunu göstermektedir (Rico 1976, 1978, 1993, 2000; megahafıza.com 2003). Rico'ya göre "yaratıcılık", ders programlarına ve uygulama sürecine geçirilirse ancak işlerlik kazanacak ve yazma eğitimine yeni bir boyut getirecektir. Bunun gerçek anlamda uygulanabilmesi için beynin nasıl çalıştığını, bireyin dili nasıl öğrendiğinin ve her iki yarım kürenin işlevlerinin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Elde edilen bu sonuçlara rağmen, bu saptamaların eğitim sürecine aktarılmasında sorunlar olduğu görülmektedir. Okullar genellikle sol beyni çalıştıran, ona ağırlık veren ve sağ beyin modellerini bastıran bir eğitim vermektedir (http://ss.uno.edu.learning_theories). Durukafa (1992:5), okullarda

tek yarımküreye yönelik etkinliklerin çocuklarda yaratıcı düşünmenin gelişmesine engel olduğunu ve geleneksel kompozisyon dersinin, beynin imgesel düşünmeyi sağlayan sağ bölümünün özel yeteneklerini kompozisyon yazmanın karmaşık sürecinde kullanmayı şimdiye kadar ihmal ettiğini belirtmektedir. Düşleme, anlamının ve kavramının temelidir. Bu nedenle eğretilme, analogi, rol alma ve görsel etkinlikler, beynin her iki yarımküresini birbirine bağlamakta ve her iki yarımküreyi etkin bir şekilde çalıştırmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kompozisyon yazma konusu, anadil ve yabancı dil ayırımı yapılmadan ele alınmıştır. Çünkü ülkemizde ve dünyada genel hatları ile bu alanda benzer sorunların yaşanmakta olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen konu ile ilgili olarak anadil ve yabancı dil kompozisyon yazma süreçleri, bu süreçlerde öğrencileri olumlu veya olumsuz etkileyen nedenleri saptamak çalışmaya farklı bir boyut kazandırabilir. Bu araştırmanın sonunda, yazma dersine önyargılı yaklaşıldığını ve bunun yazma dersindeki başarıyı etkilediği söylenebilir. Dersi olumsuz etkileyen nedenler bilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Bu üç boyutun açılımında ise, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin göz ardı edilmesi, yazma öncesi aşamasının uygulanmaması, öğretmen, yöntem ve değerlendirme boyutunda yetersizlikler, beyin- yazma araştırma sonuçlarının uygulamaya geçirilmemesi alt boyutları elde edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak yanlışların düzeltilmesinde, öğrencilerin hata yapma korkusunu yenmelerine yardımcı olacak cesaretlendirici stratejiler geliştirmeye gereksinim olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçütlerinde, İngilizce kompozisyon değerlendirme yöntemleri denenmelidir. Ayrıca öğrenciler, hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir. Bu durum, öğrencinin kendini daha rahat hissetmesini sağlayacak ve ne yapacağını bilmesine yardımcı olacaktır. Yazma öncesi aşamanın, öğrencinin duyuşsal ve bilişsel alanlarına olumlu yönde katkıda bulunacağı, yazma öncesi stratejilerinin, uygulama boyutuna geçirilmesinin ve etkililiğinin denenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Böylesine zor edinilen bir becerinin farklı teknik ve yöntemlerle verilmesine, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine gereksinim duyulduğu, diğer becerilerden daha fazla araştırılmasına öncelik verilmesi gerektiği ve artık geleneksel yöntemlerin yetersiz olduğu söylenebilir. Çalışmalar, beyin ve dil çalışmalarına ilişkin bulguların

kavram öğrenmede ve kompozisyon yazmada kullanılmasının bilişsel becerilerin edinilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir, (Rico 2000; Yalçın 1999; Ergenç 1994). “Yazma sürecinin üretici yönünün baskın oluşu nedeniyle beyin araştırmaları bulgularıyla bu sürecin ilişkilendirilmesi gereklidir” (Yalçın 1999:373). Beyin, yaratıcılık ve yazma kuramlarına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanılması ve bu süreçlerin yazmaya hangi boyutlarda katkıda bulunduğunun ortaya konmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Yurtdışındaki üniversitelerin yazılı anlatım dersi için ayrılan süreleri ülkemizdekinden çok daha fazla olduğu halde sonuçtan duyulan memnuniyetsizlik, çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Örneğin Amerika’da Yale Üniversitesi’nde Yazılı Anlatım dersi, izlencedeki ders saatlerinin dışında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazılı anlatım dersine hazırlık yapmak için *Yoğun Yazılı Anlatım Programları* adı altında özel programlarla verilmektedir. Aynı şekilde ülkemizde de öğrencilerin yazı yazma becerilerinin gelişmesi için en basit düzeyden, en ileri düzeye kadar farklı yazma programları izlencede yer almalı ve yazılı anlatım alanında uzman öğretmenler dönüşümlü olarak haftanın belirli günlerinde öğrencilere yazma becerileri konusunda yardımcı olmalıdır.

Bu çalışmada kesin çözümler önermek yerine, öncelikle sorunun geniş boyutlu olarak ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmalar, yazma dersi ile ilgili ciddi boyutlarda sorunların bulunduğunu göstermektedir. Bu sorunların öğretime nasıl yansıdığını ortaya koymak, sorunun çözümü açısından önemlidir. Çünkü sorunları çözmek zordur; sorunları görebilmek daha da zordur. Burada irdelenen sorunlar, yazılı anlatım alanında yapılan araştırmaların bir sentezi niteliğindedir ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması ve ilgili alana yazınına katkıda bulunması ümit edilmektedir.

Kaynakça

- R. Abu Rass, Integrating Reading And Writing For Effective Language Teaching. *English Teaching Forum* Vol.39 No 1, January-March, (2001), p:30.
- N. Abi Sarma, *Teaching Writing*. <http://homepages.wmich.edu/jbush/bp/index.html> (2000)
- R.AllenChapter One: *Expanding Writing's Role in Learning* http://www.ascd.or/publications/curr_update/2003summer/allen.html. (2003).
- N. Ayala, *Autobiography and the Creative Impulse in Writing the Short Story*, (2003). www.yale.edu/ynth (erişim tarihi: 20 .10. 2003; 17:29:33).
- E. Baak, *Portfolio Development*. Forum :Vol 35 No 2, April - June (1997). pp: 38...
- Bacha, N. N. (2002). *Testing Writing in EFL Classrooms: Student Expectations* English Teaching Forum April (14-27) <http://www.English Teaching Forum.com>
- S. Beare, *Differences in Content Generating and Planning Processes of Adult L1 and L2 Proficient Writers*. (Unpublished Ph.D. Thesis) University of Ottawa, Canada. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1292> (2000).
- F. Bölükbaş, *Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği* (Basılmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (İzmir, 2004).
- A. Brender, *An Ethnographic Study of Second-language Student Motivation for Attending Writing Center Tutorials*. Paper presented at the First National Writing Center Conference, (New Orleans, 1993). <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jul/brender.html>
- J.Bush,. *Teachers Can Help Students Get Started*, <http://homepages.wmich.edu/jbush/bp/index.html>. 124. (2002).

- B. M. Castello, *Strategies In The Written Composition Process: A Proposal For The Teaching-Learning Of Argumentative Text*. Universitat Autònoma De Barcelona (Spain, 1993) <http://www.umi.proquest/> Digital Dissertations - Full Citation & Abstract1
- G. Celkan, *Rhetoric: Discovery of Writing skills and Patterns* Ege Üniversitesi Basımevi, (Bornova-İzmir, 1990).
- T. Dalak, *La Creativite Et l'expression ecrite Dans l'enseignement du français language etrangere*. Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) (Eskişehir, 2000).
- K. Deniz, *Yazılı Anlatım Becerileri Yönünden Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Çanakkale, 2000).
- C. Diaz.; Camacho, F. L.; Christy, Pretty J. A.. *A Comparison of Imaginary, Dialogua and Drawing Prewriting Strategies with Second-grade Students in Guam*. Educational Research Volume: 37 , number: 2, Summer. (177-184). (1995).
- Dietrich, C. E. *The Articulation, Production, And Validation Of Worth In Student Writing* (Unpublished PhD Dissertation The Ohio State University. (USA, 1993) . <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations>
- W. Doyle, *Classroom organization and management*, Bulunduğu Eser:Merlin C. Wittrock (Ed), Handbook of research on teaching, Third Ed. Mc Millan (NewYork, 1986).
- G. Durukafa, *Cluster Metodu*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 3. Cilt: 8, ss:83-114. (Ankara, 1992).
- England, K. *Coerced Tutoring, Harmful or Helpful*. www.monroeccc.edu/writing/oryessay.htm (2002).
- İ. Ergenç, *Beyindeki Dil*. Bilim ve Teknik Dergisi. Tubitak Yayınları. Sayı:314. Cilt:275 Ocak, ss:36-39. (Ankara, 1994).

- L. Flower, Ackerman, J. *Writers at Work*. Texas: Harcourt Brace & Company. (USA, 1994).
- L. Flower, *Writer- Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing* (Bulunduğu eser: Writing in a Second Language) Bruce Leeds, Editor, (Longman 1996). Ss : 62-80.
- W.Fowler, S. *Progressive Writing Skills* , Thomas Nelson and Sons Ltd.(Hong Kong, 1989).
- K. Frizler, Re: *Writing Helps Speaking*. On-line: TESL-L. (1995).
<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/article.htm#FriB>
- F. Genesee, *Brain Research: Implications for Second Language Learning*.
http://repositories.cdlib.org/crede/occrpts/eric_00_12_brain (2000)
- M. Gilholly, A. *Fluency First: Reversing the Traditional ESL Sequence*. Bulunduğu eser: Writing in a Second Language Insights from First and Second Language Teaching and Research. Bruce Leeds (Editör), (Longman, 1996).
- B. Göğüş, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yay., (Ankara. 1978).
- G.Gökalp, Gonca A. *Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi*. Türkbilig 2000/I-Türkoloji Araştırmaları. (Ankara, 2001) ss: 185-202.
- K. Gocsik, *Teaching Writing Through Literature- Using Reading to TeachWriting*.<http://www.dartmouth.edu/compose/faculty/pedagogies/literature.html>-(1997).
- S. Güneş *Anlatım Bilgisi*.Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası, Üçüncü Basım, (İzmir, 2003).
- R. Hansen, S. Hansen, K. *The Importance of Good Writing Skills*.
<http://www.quintcareers.com/> (erişim tarihi: 02.03.2003)

- L. Harklau, *The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition* Journal of Secod Language Writing. Volume 11, Number 4, Ss: 329-350. (2002).
- M. Harris, *Teaching one-to-one: The writing conference*. Urbana IL: National Council of Teachers of English. (1986).
- K. Harris, R.; Schmidt ,T.; Graham, S. *Every Child Can Write: Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process* <http://www.ldonline.org>. (2002).
- J. Hart, *Prewriting*. New York: [Feb 15, 1997](#). Vol.130, Iss. 7; pg. 17, 1 tp
proquest.umi.com/pqdweb?did. (1997).
11125162&sid=1&Fmt=3&clientId=42977&RQT&V
- L.Hill, A. *Picture Composition Book*. Longman. Longman Group Ltd. (London, 1971).
- Z. Hossinni, *Methodology/Teaching English as a Foreign Language*, İslamic Azad University, Tahrán Central Brench, (Iran, 1998).
- R. Hurd, *The effect to audience specification on writing anxiety, performance and sensitivity to audience*. Tennessee. US (Eric Document Reproductive Service. No: ED 269767. (1985).
- R. Jenkinson, Y. *The intersection of gender and culture in the teaching of writing*.
College Teaching. Volume: 41. Issue: 1. 1993. P:19.
www.questia.com/PM.qst?a=o&d=94305170
- I. Leki, *Composing Strategies and Perception* Longman. Bulunduğu eser: Writing in a Second Language Insights from First and Second Language Teaching and Research. (1996).
- E. McMahan, *Catching Up On Composition* ADE Bulletin 085 (Winter 1986):ss:54-56.
- M.Murcia, C. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle&Heinle Publishers, (Massachusetts, 1991).

- S. Myers, *Teaching Writing as a Process and Teaching Sentence-Level Syntax: Reformulation as ESL Composition Feedback* TESL-EJ. vol.2.No. 4 A-2 June .
http://www.Elt.journal.com (1997).
- M. Natan, *Clustering Activity*. (<http://www.iusd.k12.ca.us/>).(2000).
- D. Newson, *Re: Writing Helps Speaking*, *TESL-L*.
www.cltr.uq.edu.au/oncall/article.html FriB (1995).
- R. Oxford, *Language Learning Strategies: Un Update* www.eric.digest.com, (1994),
- Ş. Özil, *Yazma Öğrenilebilir Mi?*, Cem Yayınevi , Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 3, (İstanbul, 1991).
- A. Pincas, *Writing in English* Macmillan Publishers, Hong Kong.
Rafferty C., Leinenbach, M. (1996). *Blazing a Portfolio Trail-Without a Crystal Ball*. *Middle School Journal* (1988). September: pp 27-32.
- M. Radziemski, C. *New Tools, New Look: Word Processing To Support Writing Strategies In Post-Secondary Composition Classes* (Basılmamış doktora tezi) Arizona State University. <http://www.umi.proquest/> Digital Dissertations - Full Citation & Abstract1(1995).
- A. Raimes, *Exploring Through Writing, A process Approach to ESL Composition*, Second Edition, St. Martin's Press, (New York, 1992).
- A. Raimes, *Out of Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. (Bulunduğu eser: *Writing in a Second Language*) Bruce Leeds, (Editor), (Longman, 1996). pp: 10-23
- Ş. Ruhi, *İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları*. XI.Dilbilim Kurultayı. 22-23 Mayıs.ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, (Ankara. 1997).
- K. Schwartz, L. *The Internet Public Library*, fuj+1 <http://www.ipl.org/> - = - ipl.org (1997).

- M. Schweiker, Karyn E.; Marra, W. T. *Investigating The Effects Of Prewriting Activities On Writing Performance And Anxiety Of At-Risk Students*. Reading Psychology; Apr-Jun, Vol. 21 Issue 2, P99, 16p. (2000).
[Http://Search.Epnet.Com/Login.aspx?Direct=True&Db=Aph&An=3825011](http://Search.Epnet.Com/Login.aspx?Direct=True&Db=Aph&An=3825011)
- G. Richards, R. *Strategies for the Reluctant Writer*. www.ldonline.org.shtml (2002).
- J. Richards, (www.retctrpress.com) (2000).
- G. Rico, L. *Writing the Natural Way*. (New York, USA, 2000). *Toward an Expanded Conception of Knowing*. Educational Horizons, Winter, pg: 99-108 (1993)
- Reading, the Arts, And The Creation of Meaning. ED. Elliot W. Eisner. Reston, Va: National Art Education Association, (USA, 1978).
- Metaphor and Knowing: Analysis, Synthesis, Rationale* (Basılmamış doktora tezi), Stanford University, Palo Alto, CA. (1976).
- K. Strickland, *Literacy, Not labels: Celebrating Student's Through Whole Language*. Portsmouth: Boynton & Cook. (1995).
- N. Sommers, *Responding to Student Writing*. Bulunduğu eser: *Writing in a Second Language. Insights from First and Second Language Teaching and Research*. Editor: Bruce Leeds. Longman. (1996). ss: 148-154
- P. Ur, *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge University Press, , Cambridge. (1996).
- Ş. Ünalın, *Eleştirel Düşünme Öğretimi*. Dil Dergisi, Sayı: 69, Temmuz. (Ankara, 1998).
- S. Wheeler, *Prewriting Strategies Tips For Tutoring a Student With a Research Paper*.
<http://www.monroecce.edu/writing/essays.htm> (2003).
- R.. [Winett, S.](#) *Prewriting" a Must for Good Technical Prose*

Computerworld Framingham: Oct. 1, Vol.13, Iss. 40; s:13 www.okul.sevgisi
(erişim:2003).

K. Winrow, *The Effects of Prewriting Strategies on Planning Activity: Generating, Organising and Goal Setting*,
www.staffs.ac.uk/personal/sciences/smt15/mt15/dissertations/abstracts/99.html.16
k. (1999).

M. Wolfersberger, *L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers*. <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/> sayı:7, No:2, A-6, September. (2003).

G. Yalçın, Ü. *Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri: 2. Anadolu Üniversitesi Yayınları, (Eskişehir, 1999).

(www.kadınlar.com).

<http://ss.uno.edu.learning.theories>

Sevim İnal is currently employed as a research assistant at Dokuz Eylül University. She has just completed her doctorate in ELT. She has been attending to some national and international conferences in ELT. Her studies have been published in some language journals.