

Teymur EROL

Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, erolteymur@gmail.com, Kahramanmaraş-Türkiye

ORCID: 0000-0003-1738-0858

Hasan KAVRUK

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasan.kavruk@inonu.edu.tr, Malatya-Türkiye

ORCID: 0000-0001-6352-4985

BİR ÜSTBİLİŞ BECERİSİ OLARAK YAZMA

Özet

Bu çalışmanın amacı, literatürdeki görüşlere dayalı olarak yazılı anlatımı yazar, metin, okur, biliş gibi kavramlar ekseninde tartışmak ve yazma becerisinin üstbilişsel bir beceri olabileceğine yönelik bakış açısı geliştirmektir. Çalışma, yazılı anlatımın zihinsel boyutunu ele almakta, daha ziyade metin üretimindeki bilişsel süreçlere odaklanmaktadır. Dil bilimciler ile psikolinguistlerin dil ve düşünce arasında kurdukları bağ çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Dil ile düşüncenin sosyalleşme ile geliştiğini, sosyokültürel unsurların dil gelişimini etkilediğini savunan Vygotsky'nin fikirleri çalışmanın önemli dayanak noktalarından biridir. Buna ilaveten üstbiliş kuramına dayalı olarak yazma sürecinin bir üstbiliş uygulaması olduğunu belirten Hacker, Keener ve Kircher'in düşüncelerine genişçe yer verilmiştir. Yazılı anlatımın üstbilişsel bir uygulama olduğu tezi, Nelson ve Narens'in üstbiliş modeline dayanmaktadır. Yazılı anlatımın çok boyutlu, çok düzeyli ve karmaşık bir beceri olduğu fikrinden doğan üstbilişsel yazma modeli, anlam üretiminin izleme ve kontrol stratejileri aracılığıyla denetlenmesine dayanmaktadır. Model aynı zamanda yazılı üretimin metinsel, bilişsel ve sosyal boyutlarını birlikte ele almaktadır. Modelin temel argümanı, yazılı anlatımın üstbilişin uygulamalı biçimi olduğudur. Çalışmada, yazma eylemi planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin işe koşulduğu süreçler olarak tanımlanmakta, belli bir amaç doğrultusunda planlanan ve anlam üretimine dayalı olan her yazılı anlatım üstbiliş becerisi kapsamında değerlendirilmektedir. Bu yönüyle, yazmanın diğer dil becerilerinden farklılaştığı varsayılmaktadır. Sonuç olarak yazma süreci üstbilişsel izleme ve kontrol stratejilerinin yönetimi altında, düşüncenin dil göstergeleriyle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yazma Becerisi, Yazma Süreci, Üstbiliş, Dil ve Düşünce.

WRITING AS A METACOGNITIVE SKILL

Abstract

The aim of this study is to discuss written expression on the basis of concepts such as author, text, reader, and cognition, and to develop a perspective that writing skill can be a metacognitive skill, based on the views in the literature. The study deals with the mental dimension of written expression, rather it focuses on cognitive processes in text production. The link between language and thought established by linguists and psycholinguists constitutes the starting point of the study. The ideas of Vygotsky, who argued that language and thought develop with socialization and that sociocultural factors affect language development, are one of the main mainstays of the study. In addition, the thoughts of Hacker, Keener and Kircher, who stated that the writing process is a metacognition application based on metacognition theory, have been widely given. The thesis that written expression is a metacognitive practice is based on the metacognitive model of Nelson and Narens. The metacognitive writing model, which arises from the idea that

written expression is a multidimensional, multilevel and complex skill, is based on controlling meaning production through monitoring and control strategies. The model also handles the textual, cognitive and social dimensions of written production together. The main argument of the model is that written expression is the applied form of metacognition. In the study, the act of writing is defined as the processes in which metacognitive strategies such as planning, monitoring and evaluation are carried out, and every written expression, which is planned for a specific purpose and has meaning production, is evaluated with metacognitive skills. In this respect, it is assumed that writing differs from other language skills. As a result, the writing process is defined as the expression of thought with language indicators under the management of metacognitive monitoring and control strategies.

Keywords: Turkish Education, Writing Skill, Writing Process, Metacognition, Language and Thought.

1. Giriş

Dil ile zihin arasındaki ilişki dil bilimsel, felsefi ve psikolojik sorgulamalar ekseninde tartışılmıştır. Dil gelişimi ile düşünce gelişimi arasında nasıl bir bağ olduğu sorusu özellikle dil bilimcilerle psikologları meşgul etmiştir. Tarihsel olarak farklı bakış açıları olsa da genellikle dil ile düşünce arasında mutlak bir ilişki olduğu görüşü önemli kuramcılar tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Vygotsky (1998), çocukların kendilerine yönelik diyalogunu iç konuşma terimiyle karşılamış ve bunun düşünce gelişiminin esası olduğuna inanmıştır. Ona göre bir çocuğun erken dönem yazıları aslında bir iç konuşmadır. Vygotsky, dil ile düşünmenin sosyalleşme ile geliştiğini, sosyokültürel unsurların dil gelişimini etkilediğini söylerken, Piaget (2002) bilişsel ve dilsel gelişimin biyolojik bağına ve tedrici yönüne odaklanmıştır. Chomsky'ye (1968) göre insan düşünen tek varlıktır ve genetik olarak dil edinme kodlarıyla programlanmıştır. Dil öğrenimi de davranışçıların söylediği gibi etki tepki bağlamındaki birtakım alışkanlık ve şartlanmalarla değil, zihinsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Bereiter ve Scardamalia (1986) gibi psikolinguistler de öğrencilerin çeşitli uzmanlık seviyelerinde yazılı metin üretme becerisinin düşünce gelişimiyle bağlantılı olduğunu savunmuşlardır.

Dil gelişimini inceleyen Vygotsky (1998: 145), okul çağı çocuklarında, yazma becerisi ile konuşma becerisinin dil yaşları arasında altı ya da sekiz yıllık bir fark olduğunu belirtmektedir. Yani, konuşmak için iki yaşa ihtiyaç varken yazmak için çocuğun en az sekiz yaşında olması beklenmektedir. Ona göre konuşma ve yazma becerileri arasında etkileşim olmakla birlikte, konuşmadan yazmaya geçiş radikal bir dönüşümdür. Çocuklar gerek biyolojik gerekse dil bilimsel olarak gerekli olgunlaşmaya erişmiş olabilir; ancak gelişimsel olarak yazmayla konuşma aynı karakteri taşımaz. Çünkü yazılı anlatım yapı ve işlev bakımından dilin farklı formlarıdır. Buna ilaveten yazmak; planlama, üretme ve kodlama gibi süreçler içeren bir dil becerisidir.

Yazma becerisi aynı zamanda üstbilişin omurgasını oluşturan planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin işe koşulduğu bir zihin faaliyetidir. Dolayısıyla belli bir amaç doğrultusunda planlanan ve anlam üretimine dayalı olan her yazılı anlatım, zihinsel denetim gerektirmekte ve doğal olarak üstbilişsel eylem vasfı taşımaktadır. Bu bakımdan yazılı üretim üstbilişsel eylem olarak tanımlanabilir. Nitekim yazılı anlatımı üstbilişsel bir beceri olarak değerlendiren veya üstbilişle ilişkilendiren birçok çalışma (Allen, 1991; Cho, Cho ve Hacker, 2010; Davis, 2009; Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Harten, 2014; Hearn, 2005; Kim, 1991; Listro, 2006; Martin, 1987; Martinez, 2001; Mountainbird, 1988; Negretti, 2009, 2012; O'Neil, 2015; Robinson, 2007; Sanchez-Villamil, 1991; Schakel, 2001; Shabaya, 2004; Steinbach, 2008; Strange, 2001; Xiao, 2016) bulunmaktadır. Yazmayı üstbilişsel bir beceri olarak tanımlayanlar, dil ile düşünce arasındaki ilişki üzerinden yazılı anlatımı ele almakta ve düşüncenin dil ile var olduğunu, yazmanın da dil aracılığıyla temsil edildiğini savunmaktadır (Listro, 2006: 5). Bu varsayımda metin üretimi düşünmenin kendisi olarak görülmektedir. Bu yönüyle yazmanın diğer dil becerilerinden farklılaştığı öne sürülebilir. Yazılı anlatımın diğer dil becerilerinden farklılaşması, bu savı haklı çıkaracak biçimde, biliş taksonomik olarak ele alan yaklaşımlarda da görülmektedir. Örneğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde yazılı üretim, bilişsel hiyerarşinin

tepesinde bulunan yaratma basamağında yer almaktadır (Krathwohl, 2002: 215). Zihin ve düşünceye olan bu bağımlılığı nedeniyle, yazılı iletişim Scardamalia (1984) gibi psikolinguistler tarafından üst düzey yetenek (high order ability) olarak tanımlanmıştır.

Kompozisyon karakteri taşıyan yazma süreçlerinin bütünüyle üstbilişsel nitelikler taşıdığı söylenebilir. Diğer dil becerilerinin de kimi düzeyleri üstbilişsel stratejilere yönelik olabilir. Bu stratejilerin kullanımı ve yoğunluğu, dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin kullanılma amacına bağlı olarak ortaya çıkar. Haz almaya yönelik estetik okuma ile sorgulama veya bir yargıya ulaşma amacı taşıyan eleştirel okuma aynı zihinsel yoğunluk ve çabayı içermez. Keyifle dinlenen bir şarkıyı zihinsel süreçlere bağlamanın mantıklı bir gerekçesi yoktur. Ancak dinlenen bir metnin içeriğiyle ilgili tutarlı tahminlerde bulunmak üstbilişsel strateji bilgisi gerektirebilir. Lirik tondaki bir şiiri seslendirmek, duyuşsal, bilişsel, sosyal ya da psikolojik boyutlar içerse de devam eden bir monologdur. Soyut ve kapalı bir şiirin anlam evrenini anlaşılır kılmaya çabası ise üstbilişe dayanmak zorundadır. Diğer dil becerilerinde, belli koşullara bağlı olarak kullanılan üstbilişsel stratejiler yazılı anlatımın ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü yazmanın temelinde biliş ve düşünüş vardır. Yazmak, bütünüyle düşüncenin gölgesi altında gerçekleşen bir eylem olduğuna göre, yazılı anlatımla üstbilişin birlikteliğini literatüre dayalı olarak ele almak faydalı olacaktır. Bu çerçevede, üstbilişsel bir pratik olarak yazma eylemi, özellikle Vygotsky (1998), Nelson ve Narens (1990) ile Hacker, Keener ve Kircher'in (2009) düşünceleri etrafında aşağıda çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır.

2. Bilişin Bilgisi, İzlenmesi ve Kontrolü: Üstbiliş

Üstbiliş, 1970'li yılların ortalarında Vygotsky ve Piaget'in düşünceleri üzerine inşa edilmiş biçimde ortaya çıkmıştır. Kavramın bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanında yer alması, 1976 yılında Flavell tarafından yayımlanan bir araştırmayla mümkün olmuştur (Hartman, 1998: 1). Flavell'in, biliş bilgisi anlamına gelen üstbiliş terimine ulaşmasında üst bellek ile ilgili yaptığı çalışmaların yanında, Piaget ekolünün etkisi olduğu bilinmektedir.

Flavell (1976: 232) üstbilişle ilgili iki ayrı yeterlik biçimine atıfta bulunulması gerektiğini ifade etmektedir. İlk yeterlik alanı biliş bilgisi hakkındaki bildirimsel bilgi, diğeri ise bilişsel sitemin kontrolüdür. Bilgi ve bilginin kontrol edilmesine dayanan bu ikili sistem genel olarak üstbiliş tanımlamalarında korunmaktadır (Braten, 1991: 182). Flavell üstbilişin temel bileşenleri sayılabilecek bu yetkinlik alanlarına üstbiliş adını vermiştir. Ona göre (1976: 232) üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve bu süreçlerin çıktıları veya bunlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi ve bu süreçlerin aktif olarak izlenmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir. Flavell ile birlikte, üstbilişin zaman içerisinde neredeyse bir psikoloji ekolüne dönüşmesini sağlayan Brown da üstbilişi, iki temel yetkinlik alanı olarak görmüş, kavramı bilişsel süreçlere ilişkin bilgi ve bilişsel eylemlere yönelik kontrol olarak ele almıştır (Brown & Palincsar, 1982). Flavell ve Brown'un üstbilişle ilgili tanımlamaları, kavramın soyut oluşu nedeniyle ilk dönemler kolay anlaşılabilir değildir. İngilizce "metacognition" kavramıyla karşılanan üstbiliş, Türkiye'deki erken dönem çalışmalarında bilişüstü, bilişötesi, metabiliş, bilişsel farkındalık gibi farklı terimlerle ifade edilmiştir. Türk Dil Kurumu, kavramı üstbiliş terimiyle karşılamıştır (Özsoy, 2007: 134).

Üstbiliş kavramı zaman içerisinde birçok disiplinde kendine yer bulmuş ve söz konusu kavramla ilgili farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde en bilinenleri Flavell ve Brown modelleridir. Flavell'in (1979: 907) klasik tasnifine göre üstbiliş bilgisi bilişsel süreçlerin ve sonuçların ne tür faktörler ve değişkenler tarafından etkilendiğine dair bilgi veya inançlardan oluşmaktadır. Bu tasnifte, bireyin kendisine ve başkalarına ait bilgileri *kişi değişkenleri* (person variables), görevin icra biçimi ve görevin içeriğiyle ilgili bilgiler *görev değişkenleri* (task variables), hedeflerin gerçekleşmesi için uygun stratejilerin seçimi ile ilgili bilgiler *strateji değişkenleri* (strategy variables) olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak üç tür üstbilgi bilgisinden söz edilmektedir (Jacobs & Paris, 1987: 259; Paris, Lipson & Wixson, 1983: 302-303; Schraw & Moshman, 1995: 352-353): bildirimsel, işlemsel ve duruma bağlı bilgi. Kişinin kendisine veya benliğine yönelik bilgisi, dünya bilgisi ve görev bilgisi bildirimsel bilgi (declarative knowledge) kapsamındadır. Bu bilgi “ne” sorusuna yöneliktir. Bir işin nasıl yapılacağını bilme bilgisi veya yöntem bilgisi olarak tanımlan işlemsel bilgi (procedural knowledge) “nasıl” sorusuna cevap verir. Bilgi ve stratejilerin “ne zaman, nerede ve neden” kullanılacağı bilgisi duruma bağlı bilgidir (conditional knowledge).

Üstbilgiyle ilgili yarım asra yakın bir sürede teorik ve pratik düzeyde önemli birikim oluşmuştur. Geçen süre içinde, üstbilgi kavramı, başta bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi ve eğitim psikolojisi olmak üzere birçok farklı disiplinde farklı perspektifler içeren araştırmalara konu olmuş, teorik ve uygulamalı çalışmalarla zengin bir içeriğe kavuşmuştur (Erol, 2021: 21).

3. Üstbilginin Görünürlüğü: Zihnin Dil Bilimsel Olarak Kodlanması

Yazılı anlatım, zihnin dil bilimsel olarak kodlanması, düşüncenin dil kalıbına dökülmesi esasına dayanır. Dolayısıyla dil ile düşünce ve düşünce ile yazma arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Çünkü düşüncüyü var eden, taşıyan ve canlı kılan güç dildir. Vygotsky (1998: 77) dil olmadan düşüncenin anlam boyutuna aktarılamayacağını savunmaktadır. Ona göre düşünceden yoksun bir dil kullanımı da işlevsizdir. Bu durumda zihinde potansiyel olarak yer alan düşünce, dile dökülmedikçe sahibinin iç sesi olarak kalır. Elbette düşüncenin iç ses biçiminde var olan formu anlamsızlığı değil, düşüncenin söz dışı kalma veya bilinmeme durumunu ifade eder. Zaten tarihsel ve kültürel süreçlerle üretilen düşünce, varlığını sese veya söze borçlu değildir.

Ses aracılığıyla yapılmasa da yazılı anlatımı konuşmanın farklı bir biçimi olarak değerlendiren Vygotsky (1998: 21), üretici dil becerilerinin fizyolojik ve psikolojik yönlerini birlikte ele almaktadır. Ona göre düşünceden koparılmış ve yalnızca sese indirgenmiş bir konuşma, insan açısından işlevsel olma özelliğini kaybeder. Aynı şekilde, ses veya alfabe gibi sembollerden koparılan anlam, onu taşıyan fiziksel araçtan bağımsız -ve belki de işlevsiz- bir düşünceden öteye geçemez. Bu nedenle üretici dil becerilerinin birbiriyle var olan anlamsal, fiziksel ve psikolojik ilişkileri göz ardı edilemez. Bu ilişki ve etkileşim dikkate alınmadan konuşma ve yazmanın yapısına yönelik yapılan incelemeler tek boyutlu ve eksik kalır.

Yazılı anlatım, düşüncenin dilsel sembollerle kodlanması olsa da düşüncenin ses veya sembollerle var edilmesi gerekmez. Düşünce, bunlardan bağımsız olarak, insanda zaten vardır. Ses ya da sembollere dönüştürmediğimiz, dilsel olmayan düşünce ve duygularımız buna örnek olarak verilebilir. Hatırası olan bir objenin, bilinen bir mekânın, sevilen bir müziğin, bir resim veya fotoğrafın zihnimizde mutlaka bir karşılığı vardır. Bunların zihnimizdeki tasarımı duygu veya düşünce formunda olabilir ve bu formun dil içi araçlarla dönüşmesi gerekmez. Ancak dilsel araçlarla kodlanıp dönüştürüldükleri andan itibaren anlamsal bakımdan da üretilmiş olur. Örneğin resim renklerin diliyle anlam üretmektir. Metin, alfabe denilen göstergelerle anlam üretimidir. Bir uyarı levhası, uzlaşmayla üretilmiş kimi sembollerin insanlar tarafından ortaklaşa bir anlam etrafında kodlanmasıdır. Dijital dilin önemli iletişim aracı olan emoji, psikolojik ve semantik açıdan evrensel düzeyde aynı anlam kodları taşır. O halde geleneksel ya da değil, dilsel göstergeler aracılığıyla yapılan işlem anlam üretimidir veya düşüncüyü dönüştürmeye, kodlamaya ve anlamlandırmaya yönelik eylemlerdir.

Düşüncenin kodlanması olarak kabul edilen yazı dili, düşünceye ilişkin anlamın aktarımına ve anlamın keşfine de hizmet eder. Bu hizmet çift yönlü bir etkileşimle gerçekleşir. Bir yanda işaret, sembol, renk, ikon, harf vb. gibi farklı formlardaki araçları kullanarak düşüncüyü aktaran bir üretici vardır. Yazar, ressam, müzisyen böyle bir üretimin veya aktarımın temsilcisi sayılır. Diğer yanda üreticinin aktardığı düşüncüyü, kullanılan araçlarla keşfetmeye çalışan bir alıcıdan söz edilebilir. Yazılı anlatım bağlamında değerlendirildiğinde keşfin muhatabı okurdur. Düşüncenin aktarıcısı olarak yazarın ve metin aracılığıyla düşüncüyü anlamlandıran okurun zihinsel çabası üstbilgiye izafe edilen süreçlerle

büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durumda, metinleştirme sürecinde kullanılan eylemlerin ve gözlenen durumların tezahür etme biçimini üstbilgi kuramının temel kavramlarıyla ilişkilendirerek ele almak mümkündür:

Yazmak, yüksek düzeyli soyutlama yapmaktır.

Yazma, zihinsel ve fiziksel açıdan, diğer dil becerilerine göre daha geç dönemlerde kazanılan belli bir olgunlaşma düzeyine ihtiyaç duymaktadır. Bu gereksinime karşılık dinleme, anne karnında gelişmeye başlayan bir beceridir. Okuma becerisi de yazmaya göre daha erken dönemlerde edinilmektedir. Gerek dinleme ve gerekse konuşma, birinci derece süreçlerle edinilen temel dil becerileridir. Buna karşılık okuma ve yazma ikinci derece süreçlerle öğrenilen dil beceridir. Emig (1977: 123) dört dil becerisini karşılaştırırken yazma becerisini kök/menşe olarak görür. Ona göre yazma grafiksel olarak kaydedilmiş benzersiz bir sözel yapıdır. Okuma, yaratıcı olmakla birlikte grafiksel olarak kaydedilmiş sözel bir kaynak değildir. Varlığını yazılı bir kaynağa borçludur. Dinleme yaratıcıdır; ancak grafiksel olarak kaydedilmemiş bir sözel yapıdan doğmaz. Onun da varlığı diğer dil becerilerine bağlıdır. Konuşma ise, grafiksel olarak kaydedilmemiş bir sözel yapıyı oluşturmaktır.

Üretici dil becerileri arasında karşılaştırma yapan Vygotsky'ye (1998) göre yazmak, yapı ve işleyiş bakımından konuşmadan ayrılır ve düşük düzeyli yazma becerisi dahi yüksek düzeyde soyutlama yeteneği gerektirir. Bu nedenle içsel konuşma yazılı konuşmadan önce gelir ve söz dizimsel olarak yazı dilinden tamamen ayrışır. Yazılı konuşma, sözlü konuşmanın sese dayalı formlarına karşılık, düşünce ve imge üzerinden gerçekleşir. Üstelik yazılı anlatımda sözcüğün ötesine geçilir ve dil bütünüyle soyut bir yapıya bürünür. Anlatım, sözcüğün imge değerine dayalı olarak, daha üst bir imgelem biçiminde kendini gösterir. Yazılı anlatımı zor kılan şey, onun bu soyut niteliğidir.

Soyut olma durumu, nesnelerin duyuşal olarak değil zihinsel olarak algılanmasıdır. Gerçek dünyada varlığı bilinen ile varlığı tasavvur edileni anlamlandırmak arasında zihinsel ve kavramsal olarak büyük fark vardır. Elbette ikincisi ilkinin göre daha zordur. Çünkü ikincisi "gerçeklikte ayrılamaz olanı düşüncede ayırma"ya (TDK, 2021) dayalı soyutlama işlemini ifade eder ki bu türden zihinsel süreçler bilişin izlenmesi ve denetimini gerektirir. Bilişin izlenip denetlenmesi ise üstbilgişel bir davranıştır.

Yazmak, yazar açısından anlam kurma çabası içeren tekil bir eylemdir.

Konuşmanın etkileşimli çoğulluğuna karşılık yazma tekil bir eylemdir. Konuşmayı devam ettiren güç çoğuldur. Buna karşılık yazılı üretimin tetikleyicisi yazarın kendisidir (Graham ve Harris, 1988: 506). Vygotsky de (1998: 145-146) yazmayı muhatapsız konuşma biçimi olarak betimlemektedir. Yazılı anlatımda doğrudan konuşmacı ya da bir muhatap yoktur. Konuşan, yazının kendisidir ve muhatap yazıyla aynı bağlamda birleşen herkeştir. Yazmayı konuşmaya göre daha zor bir dil becerisine dönüştüren hususlardan biri de kişinin motivasyonu ve hazır bulunma durumudur. Konuşmada, tahrik edici ve doğal bir güdü vardır; yazmada ise bu güdü zayıftır. Konuşma, anlık durumlarla şekillenir ve yüksek düzeyli bir bilince ihtiyaç duymaz. Yazma ise anlık durumlara göre yürütülen bir eylem değildir; aksine bilinçli bir çabanın ürünüdür ve süreç daha geniş zaman aralıklarını gerektirir.

Yazmada, koşullar metnin yazarı tarafından belirlenir ve içerik, bilinç ve soyutlamayla oluşturulur. Bu durumda, tutarlı ve uyumlu bir dil üretimi ancak zihinsel analiz ve denetimlerle gerçekleşebilir. Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi, bütünüyle fiziksel olgunlaşmaya da bağlı değildir, eğitimle öğrenilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Herhangi bir eğitim görmemiş kişiler doğal süreçlerle konuşma yetkinliğine ulaşabilir; ancak yazılı anlatımın kendine özgü belirli kuralları vardır. Konuşmanın kendiliğinden ve nispeten rahat üretilebilir özelliklerine karşılık, yazmanın ayrıntıcı, kuralcı, kontrollü, mantıklı ve bilinçli olması gerekir. Kaynağı, yazarın başkalarıyla etkileşimsiz olarak sürdürdüğü zihinsel odaklanmalara dayanan yazılı anlatım, varlığını tasarlama, planlama, izleme ve kontrol etme gibi üstbilgişel eylemlerle borçludur.

Yazmak, bir farkındalık ve şuuruluk halidir.

Vygotsky'nin yazma becerisine yüklediği bilinç halinden hareketle, yazılı anlatımı sadece düşünmenin çıktılarını kodlamak değil, aynı zamanda düşünme hakkında düşünme eylemini içeren ve onu aktaran bir süreç olarak da görmek mümkündür. Zira yazılı anlatım, bütünüyle bir farkındalık ve şuurluluk halidir. Yazmak, iç veya dış dünyadaki bazı kaynakları veya nesnelere referans alarak bir çırpıda eyleme dönüşen zihinsel faaliyet türlerinden değildir. Sezgisel ve bilişsel yaklaşımların mekanik ve bilinçdışı olarak tanımladığı kimi bellek durumları da yazma sürecinde kullanılmaz; aksine yazmak, zihni, düşünceyi, farkındalığı temsil eden ve bunları sistemli bir yapının araçları olarak kullanan bir eylem türüdür. Bu bakımdan yazmak; sürekli olarak zihinsel uyanıklık içinde kalmak demektir, bir düşünce üretimidir. Üretilen ne varsa bilincin ve farkındalığın ürünüdür.

Yazmak, dil ve düşünce dizgeleriyle üretilen dinamik ve çok yönlü bir zihin döngüsüdür.

Metin üretimi, kişinin zihinsel çabasını bir enerji kaynağı olarak kullanır ve içinde var olduğu veya etkileşim halinde bulunduğu dil ve düşünce dizgeleriyle sinerjik bir ilişki kurar. Bu ilişkinin yaşam enerjisini, metin üretim süreçleri üzerinde egemenlik kuran üstbilişsel kontrol stratejileri sağlar. Yazma eyleminin bilişle veya zihinsel boyutla böyle bir enerjik ilişkiye ihtiyacı vardır. Çünkü yazmak, statik değil dinamiktir. Bu dinamizm, doğal olarak, iyi olana ulaşmak için daha yüksek düzeyli ya da daha estetik soyutlamalar ister.

Listro (2006: 10), yazılı üretimi, enerjisini kendi öz kaynaklarından alan bir katalizöre benzetir. Bir biliş imgesi olarak yazılı anlatımı, tek yönlü bir zihinsel etkinlik değil, içten dışa veya dıştan içe olacak biçimde döngüsel bir kodlama olarak tanımlar. Ona göre çok yönlü zihinsel etkinliklerle gerçekleşen yazı üretiminde iki temel özellik bulunmaktadır: mesafe ve ölçek. Haritacılığa özgü olan bu kavramlar, metin içinde üretilmiş düşüncelerin yerini belirlemede kullanılabilir. Her düşünce belli bir perspektif içine yerleştirilerek ölçeklendirilir. Yazının perspektif boyutları, kodlanmış metinde yer alan üç bilinç seviyesine göre tanımlanabilir. Yazılı anlatımın üstbiliş becerisi olduğu düşüncesinden hareketle verilen bu düzeyler hiyerarşik ilişkiler içermektedir: Düşünceleri örgütleyip düzenlemek birinci meta düzey, düzenlenmiş metne yönelik tutumlar ikinci meta düzey ve önceki düzeylerin her ikisini de etkileyen bilinç, farkındalık ya da bakış açısı üçüncü meta düzeyi ifade etmektedir.

Listro'nun bilinç düzeylerini derecelendirmek için başvurduğu dikey perspektif makul görünse de yazma sürecinin karakteristik yapısı esasen döngüselidir. Üstbilişsel yazılı anlatım, süreç odaklı kimi yazma yaklaşımlarının sıralı veya çizgisel denilen metinleştirme süreci yerine yinelemeli akışa dayanır. Bu nedenle yazılı anlatım, Rohman'la (1965) başlayan ve yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası gibi bölünmüş bir üretim süreci olarak görülmez. Üstbilişsel yazma yaklaşımında, zihinsel bir faaliyet olan, anlam veya düşünce üretimine dayanan metinleştirme süreci doğrusal değil ileri ve geriye doğru yenilemeli hareketleri olan bilişsel eylemler içermektedir. Bu nedenle planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri ayrı değil bütünlük stratejileridir.

Yazmak, düşünce üretimidir.

Yazmayı her yönüyle üstbilişsel bir beceri olarak gören Hacker vd. (2009: 154), yazılı anlatımı, üstbilişsel izleme ve kontrol stratejilerinin yönetimi altında, düşüncenin dil göstergelerine dönüştürülmesi sonucunda kişinin kendisi veya başkaları için düşünce üretmesi olarak tanımlar. Söz konusu araştırmacılara göre günümüze kadar yapılan tanımlarda, genel olarak, yazmanın metinsel, bilişsel ve toplumsal boyutları dikkate alınmamış, zihni esas alan bilişsel, bağlamı merkeze alan sosyokültürel, iş birliği veya etkileşimi öne çıkaran sosyo-etkileşimsel ve göstergeler üzerinden yazılı üretimi ele alan semiyotik yaklaşımlar kavramı kendi pencerelerinden görerek incelemişlerdir. Birbirinden farklı bakış açılarıyla yazılı anlatımı değerlendiren bu yaklaşımların, kavramı anlamlandırmaya çalışırken çok boyutlu ve kapsayıcı bir alan yaratma yerine, diğerlerinin yüklediği anlamları dışarda bırakması, kavrama yönelik sorun alanlarına çözüm getirmemektedir. Bu nedenle yeni bir bakış açısıyla yazmayı kavramlaştırmak iyi bir çözüm olabilir. Bu çerçevede üstbilişsel bir süreç olan metin üretiminin, bir kişinin belli bir amaç doğrultusunda bilişsel ve duyuşsal

durumlarını kontrol etmesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Yazılı anlatım ise düşünce üretimi, düşünce üretiminin muhatabı olan özne, hedefe yönelik üstbilişsel stratejiler ve düşüncenin dışsal sembollerle kodlanması veya dönüştürülmesi olarak dört ana boyuta ayrılabilir.

Hacker vd.'ne göre (2009: 155) yazılı anlatımın temelinde düşünce üretimi vardır. Üstelik metnin üst yapısı değişse de bu özellik değişmez. Düşünce bir makalede de olabilir, bir öyküde de. Resim gibi görsel metinlerden, hatırlanmak üzere yazılmış küçük notlara kadar, yazılı anlatımı içeren tüm formlar düşüncenin ürünüdür. Zaten yazılı anlatımın yazar açısından bir düşünce aktarımı, okur açısından ise bir düşünce keşfi olduğu konusunda genel bir uzlaşmadan söz edilebilir. Araştırmacılara göre tartışmalı alan, düşünce üretiminin tekil mi çoğul mu olduğudur. Başka bir deyişle düşünce üretimi, yazarın tekil eylemini mi yoksa yazar ile okur arasındaki müzakerelerle biçimlenen çoğul eylemleri mi ifade eder? Bu tartışma düşünce üretimine yönelik değil, özneye yöneliktir.

Düşünce üretimin muhatabı olan öznenin salt yazar mı yoksa yazar ve okur birlikteliği mi olduğu konusu bir tercih yapmakla aşılacak bir durum değildir. Sosyal-etkileşimli yazma yaklaşımında, anlam yapılandırması yazar ve okurun bir metin etrafında müzakere etmesi sonucu oluşur. Buna göre dil kullanımı yazar ve okur arasında bir anlam değiş tokuşudur; metin ise bu etkileşimin temel aracıdır. Yazar ve okurun aynı zaman diliminde olmaması ya da okurun metin bağlamındaki sorgulamalarına yazar tarafından cevap verilmemesi yazılı dilin etkileşimli olmadığı anlamını taşımaz (Nystrand ve Himley, 1984; 198). Yazılı anlatım içinde hayat bulan düşünce üretimi, Vygotsky'nin ifadesiyle (1998: 77) tarihsel ve kültürel arka plandan soyutlanamaz. Kronoloji, kültür ve mekân açısından farklı da olsa her metin, tarihi olanın mirasçısıdır; içinde bulunduğu zamanın, çevrenin ve toplumun sesidir, gelecekte var olması muhtemel metinlerle de ilişki kurmaya adaydır.

Diğer yandan yazılı anlatım bireyseldir; kaynağını bireyin zihin dünyasından alan entelektüel bir çabadır ve biriciktir. Anlam üretimi yazarın yorumlama, müzakere etme ve yansıtma süreçleriyle gerçekleşen bir süreçtir (McCormick, Dimmitt ve Sullivan, 2013: 78). Yazılı anlatımda yer alan en küçük dil birliğinden en büyük yapılar kadar, her şey yazarın anlamlandırma süreçleriyle var olur. Bir ögenin, kavramın veya eşyanın yazıdaki varlığı, metinleştirme sürecinde, onu üreten yazarın iç dünyasından kopuk biçimde algılanamaz. Hata bu unsurlar anlamlandırılırken, yazarla aynı metin bağlamında buluşan ve onları kendince yeniden üreten okur da göz ardı edilemez. Dolayısıyla yazmanın yinelemeli, etkileşimli ve hedef odaklı düşünme süreçleri yazar ve okur ortaklığından beslenebilir. Metinde anlam kurma süreçleri yazar ile okuru benzer bir anlam evreninde buluşturduğu gibi, birey ile toplum arasında ortak bir bağ da oluşturabilir. Bu bakımdan, yazılı anlatımı bütünüyle bilişsel ya da sosyal süreçler olarak ele almak eksik bir yaklaşım olur (Witte, 1992: 262). Buna karşılık metinleştirme, belli bir plan dâhilinde yazarın salt düşünce ve hayallerini sözcüklere dönüştürme, ürettiği metni gözden geçirme ve izleme (Flower ve Hayes, 1981: 366) olarak da görülebilir. O halde yazmak, kişinin kendisi için anlam üretmenin tek başına bilişsel bir eylemi olabildiği gibi başkalarıyla müzakere yoluyla anlam üretimi içeren sosyal bir eylem de olabilir. Her ne şekilde olursa olsun, yazılı dil düşünce üretimidir, düşünce üretimi ise üstbilişseldir (Hacker vd., 2009: 157).

Yazmak, üstbilişsel strateji kullanımıdır.

Yazılı anlatım, planlama, izleme ve kontrol gibi üstbilişsel strateji kullanımı ile gerçekleşir. Planlama, yazma sürecini organize etmek için yapılan tüm faaliyetleri kapsar. İzleme, esas itibarıyla bir zihin denetimidir. Daha geniş bir tanımlamayla, dil üretimine koşulan zihinsel ve duyuşsal süreçlerle birlikte aktif biçimde çalışan belleğin birtakım ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Yani, zihinsel faaliyetin belirlenmiş standartları yakalayıp yakalamaması, izleme stratejisi tarafından kontrol edilerek tespit edilir. Yazılı anlatım bağlamında izleme, devam eden yazma sürecine ilişkin bilgilerin tutarlık ve uyumluluk açısından değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Cho vd., 2010: 101). Üstbilişsel kontrol veya düzenleme ise bireyin düşünce ve davranışlarının değiştirilmesidir (Hacker vd., 2009: 157).

Planlama, izleme ve kontrol stratejilerinin yazılı anlatımdaki rolüne, üstbilişle ilgili erken dönem çalışmalarından beri değinilmektedir. Yazma sürecinde, organize edici strateji planlamadır. Koordine edici strateji izlemedir. Sürecin izlenmesi ve ardından değerlendirilmesi, yazılı anlatımı üstbilişsel bir beceri olarak gören yaklaşımların genelinde yaygın olarak vurgulanan bir husustur. Kontrol stratejileri ise düzenleyici işlevlere sahiptir ve yazılı anlatım esnasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik müdahaleleri içerir.

Bir hedef doğrultusunda gerçekleştirilen yazılı anlatım, her yönüyle bir anlam kurma sürecidir. Yazma öncesindeki zihinsel hazırlıklardan yazma planına, yazma sürecinden değerlendirme veya sonuç aşamasına kadar, anlatımın farklı aşamalarında ortaya konulan zihinsel çabalar açık biçimde anlam kurmaya yönelik eylemlerdir. Metinleştirmenin doğrusal olmayan yapısı, belli aralıklarla yazılanı okumayı, okunanı düzeltmeyi, metnin amacıyla uyumsuzluk içeren söz dizimine veya daha büyük birliklere müdahale etme imkânı sağlar. Bu müdahalenin şeklini belirleyen, bunun gerekliliğine karar veren mekanizma izleme ve kontrol stratejileridir. Metinleştirme, aşılabilir engellere takılmışsa nispeten yumuşak müdahalelerle düzeltmeler yapılır; ancak büyük bir darboğazla karşılaşılmışsa yeniden yazma gibi daha radikal yollar denenebilir. İşte metni amaçla buluşturan, onun süreç içindeki doku uyumunu sağlayan güç kontrol veya düzenleme stratejileridir.

Metnin eş zamanlı izlenmesi ve kontrolü kesintisiz bir süreçtir. Bu süreç, yazmaya zihinsel ve fiziksel olarak ara verildiğinde ancak kesintiye uğrayabilir. Fiziksel olarak ilk cümleyle başlayan metin üretimi, süreç içerisinde sorunla karşılaşmadığı sürece devam eder. Kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara ve daha büyük parçalara doğru yapılan üretimin mikro veya makro ölçekte uyum ve tutarlılığını sorgulayan, eş zamanlı olabilecek kadar kısa zaman aralıklarında -Hacker vd.'ne (2009: 158) göre 100 ms'den daha az- ve ardışık biçimde devreye sokulan temel stratejiler izleme ve kontrol stratejileridir. Sözü edilen araştırmacılara göre metin üretimi sürecinde aktif biçimde kullanılan izleme ve kontrol stratejileri açık veya örtük olabilir. Üst düzey yazma becerisi sahibi olanlar, mevcut durumun zihin tarafından doğrulanmasını sağlayan bu ölçütleri zayıf yazarlara göre daha örtük kullanırlar. Bu nedenle stratejilerin açık veya örtük kullanımı yazarlık becerisiyle yakından ilgilidir.

Yazılı anlatımın anlam kurmadan ibaret olduğu ve anlam üretmenin üstbilişsel stratejilerin tasarrufu altında gerçekleştiği düşünüldüğünde, metin üretiminin üstbilişsel stratejilerin kontrolünde gerçekleşen bir düşünce üretimi olduğu söylenebilir.

Yazmak, bir üstbiliş uygulamasıdır.

Hacker vd.'ne göre (2009) yazılı anlatım bir üstbiliş uygulamasıdır. Yazılı anlatım sürecinde, metin yazarı üç ilişik görevle karşımıza çıkar: düşünce üreticisi olarak yazar, düşüncenin izleyicisi ve kontrolörü olarak yazar, düşüncenin kodlayıcısı olarak yazar. Her üç görev de üstbilişseldir.

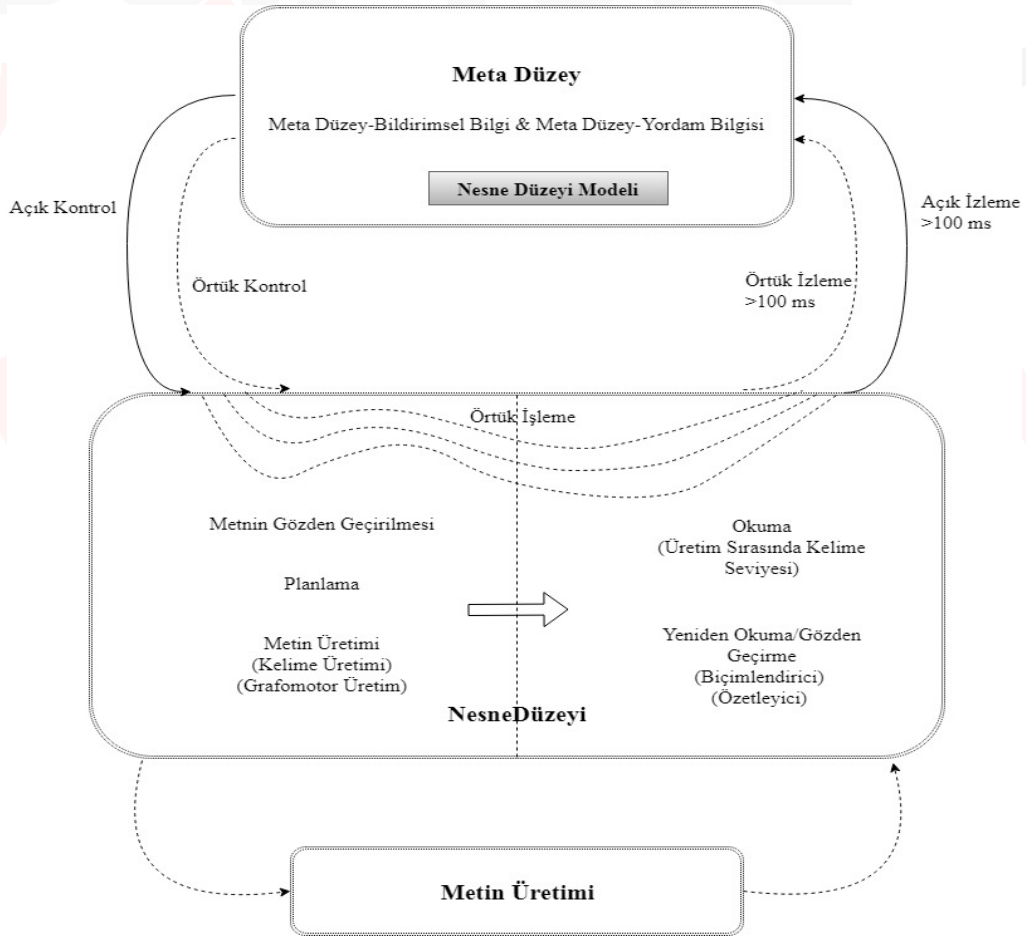
Yazarın bu görevlerinin hangi bakış açısıyla değerlendirileceği önemlidir. Farklı bakış açılarının farklı sonuçlar doğurması doğaldır. Örneğin, okur merkezli bir bakış açısıyla yaklaşıldığında, metinleştirme bir süreç değil sonuçtur. Çünkü üretimin ortaya çıkış aşamaları okur açısından muğlak bir alandır. Kaldı ki okurun süreç hakkında bilgi sahibi olması da gerekli değildir. Onun görevi kodlanmış düşüncenin keşfidir. Süreç olsa olsa metnin içinde saklıdır. Belki yazarın vereceği ipuçlarını takip ederek süreç hakkında bir fikre ulaşılabilir. Bu durumda süreç hakkında çıkarımda bulunmak, metni kişisel bir üretimle yeniden yapılandırmak demektir. Hacker vd. (2009: 161) okur merkezli bakış açısını şu şekilde ifade etmektedir:

Başka bir kişinin yazdıklarının okuyucuları olarak, ürün ve süreç arasında açık bir ayrım vardır. Ürün önümüzde duruyor. Yazarın yazılı harflerine, karakterlerine ve kelimelerine erişebilir, bunları okuyabilir ve onlardan anlam yaratabiliriz. Ancak yazarın düşüncelerini veya fikirlerini yazılı olarak tercüme ettiği yazma süreci üründe gizlidir. Süreci üründen çıkarabiliriz, ancak okuma sırasında yapılan herhangi bir

çıkarmıda, kendi bilgimizin ve inançlarımızın amaçlanan metni ne kadar etkilediğini bilmek zordur. Okuyucular olarak, yazarın aklındaki anlamı ifade etmek için yazma süreçlerini nasıl kullandığını yeniden inşa etmeliyiz ve bunu yazarın yazma anlam ve amacına olabildiğince yakın bir şekilde yapmalıyız.

Yazar merkezli bakış hem süreç hem sonuç odaklıdır. Çünkü yazar, kendi metninin hem üreticisi hem okuru hem de kodlayıcısıdır. Bu durumda, metnin üretim aşamaları yazar açısından belli olduğu gibi, ortaya çıkan ürünün içerdiği anlam da bellidir. Metinleştirmenin süreç veya ürün odaklı olması bu durumu değiştirmez. Zira yazar açısından metne yönelik bir mahremiyet yoktur. Metnin üretiminde kullanılan ve mahremiyet alanlarını ortadan kaldıran iki önemli üstbilgi stratejisi vardır: İzleme ve kontrol. Okuma, gerekirse yeniden okuma, yansıtma, gözden geçirme izlemeye yönelik; kurgulama, taslak oluşturma, metin üretme ve gözden geçirme kontrol stratejilerine yönelik eylemlerdir. O halde düşüncenin izlenmesi ve kontrolü üst biliştir ve yazma üstbilgişeldir (Hacker vd., 2009: 161).

Yazılı anlatımın üstbilgişel bir uygulama olduğu tezi, Nelson ve Narens'in (1990: 126) üstbilgişel modeline dayanmaktadır. Bu model, Hacker vd., (2009: 162) tarafından yazma sürecine uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Üstbilgişel Yazma Modeli (Hacker, Keener & Kircher, 2009)

Şekil 1 incelendiğinde, üstbilgişel yazma modelinin iki düzeye ayrıldığı görülmektedir: nesne düzeyi ve meta düzey. İki düzey arasındaki ilişki bir çeşit emir komuta ilişkisine benzer. Meta düzey buyurgan bir merkez işlevi görür. İzleme ve kontrol mekanizmalarını elinde tutar ve kontrol ettiği bilgiyi nesne düzeyine aktarır. Meta düzey bilgiyi kontrol edip aktarmakla yetinmez; aynı zamanda aktardığı bilginin hangi işlemlere tabi tutulması gerektiğini, bu işlemin

doğru biçimde yapılıp yapılmadığını da izler. Nesne düzey ise meta düzeyin gözlem ve kontrolü altında, gelen bilgiler doğrultusunda işlem yapar.

Modele göre yazma sürecinde kullanılan izleme ve kontrol stratejilerinin bir kısmı örtük, bir kısmı da açıktır. Kesikli çizgiler örtük izleme ve kontrolü, devamlı çizgiler ise açık izleme ve kontrolü göstermektedir. İzleme ve kontrol mekanizmalarının işleme süreçleri 100 ms gibi çok kısa zaman aralıkları içinde gerçekleşmektedir.

Yazılı anlatımın belirlenen hedeflere uygun biçimde gerçekleşmesi için, izleme stratejileri olarak okuma, yeniden okuma/gözden geçirme stratejileri kullanılır. Okuma, üretilen kelimelerin doku uyumunu izlemeye; yeniden okuma veya gözden geçirme ise üretilen metnin ya da anlamın hedefle örtüşüp örtüşmediğine yöneliktir. Bunun için izleme stratejisinin biçimlendirme ve özetleme alt stratejileri kullanılır. Metnin gözden geçirilmesi, planlanması, kelime üretimi ve yazılı üretimin fiziksel yönünü ifade eden grafomotor üretimle sağlanan metinleştirme ise sürecin kontrol stratejileridir. Bunlar, aynı zamanda anlam üretiminden sorumlu stratejilerdir. Kontrol stratejilerinin onayından geçen metin birimleri tutarlık ve uyumluluk testi için döngüsel olarak nesne düzeyinden meta düzeye iletilir. Nihai karar burada verilir. Metin tutarlıysa onaylanır, değilse işlenmesi için nesne düzeye iade edilir.

İzleme ve kontrol stratejileri yazma süreci içinde yinelenmeli olarak işlev görür. Bu durum, metni iyileştirmek için yapılan müdahalelerde daha net ortaya çıkar. Örneğin metinsellik ölçütleri bağlamında yapılan gözden geçirmeler aynı zamanda yeniden okumayı gerektirir. Her yeni okuma önceki metin birimlerini değiştirme potansiyeli taşır. Bu nedenle gözden geçirme daha iyi bir yapı ve daha uyumlu bir anlam yakalamaya yöneliktir.

4. Sonuç

Metin denilen yapı, dil birliklerini biçim ve anlam bakımından doğru ve tutarlı olarak düzenlemeyi gerektirmektedir. Metni oluşturan dil unsurları tek başlarına anlamlı olsa bile, metni oluşturan diğer unsurlarla uyumlu ve işlevsel olmadığı sürece metin adı verilen tutarlı, ahenkli ve anlamlı yapının parçası olamaz. Bu yapının oluşturulması doğal olarak izleme ve kontrol etme gibi zihinsel müdahale araçlarına muhtaçtır. Metinleştirme sürecinde kullanılan izleme ve kontrol mekanizmaları üstbilişsel müdahale araçlarıdır. Bu nedenle yazma sürecinin, açık ya da örtük biçimde bütünüyle üstbilişsel eylemlerin denetiminde gerçekleştiğini kabul etmek mümkündür.

Üstbilişsel eylemlerden biri olan planlama, yazılı üretimdeki üst düzey zihinsel becerilerden biridir (Bereiter ve Scardamalia, 2009: 5). Konuyu belirleme ve sınırlandırma, ön örgütlenme, yazının amacını ve hedef kitesini belirleme, düşünceleri sıralama gibi bir dizi etkinliği içerir. Planlama stratejisi yazma sürecinin tamamında kullanılan bir zihinsel denetim aracıdır ve yazma sürecinde var olduğu düşünülen belli aşamalarla sınırlı değildir. Aksine yazılı anlatım boyunca yenilemeli olarak kullanılan zihinsel eylemlerdendir (Xiao, 2016: 32).

Üstbilişin temel görevi, doğru stratejiler kullanmak suretiyle kişinin kendi zihinsel süreçlerini izlemesi ve kontrol etmesidir. İzleme stratejisinin zihindeki anlık veri akışına dayalı olarak metin üretme sürecinde düzenleyici işlevleri vardır. İzleme, yazma sürecinde belleğin nasıl kullanıldığına ilişkin gözlemlerdir. Gözlem yapılması eylemsizliği değil, durumun kontrol merkezine anlık olarak iletilmesini ifade eder. Yapılan gözlemler, bilişsel ve duyuşsal alanlarda zihin, duygu ve bellekle ilgili verilerin örtük veya açık kriterlere göre değerlendirilmesi (Cresswell, 2000: 235) için kontrol süreçlerinin tetiklenmesine hizmet etmektedir. O halde, yazma sürecinde planlama stratejisine göre öngörülen eylemlerin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediği sürekli izlenmektedir.

Nelson ve Narens'in (1990: 126) üstbilişle ilgili görüşleri genel olarak kabul görmektedir. Bu bakış açısına göre üstbiliş izleme ve kontrol bileşenlerinden oluşmakta, düşük düzeyli düşünme süreçlerine izafe edilen biliş, yüksek düzeyli düşünme süreçlerini temsil eden üstbiliş tarafından izlenmekte ve kontrol edilmektedir. Bu iki düzey arasında dikey bir ilişki vardır ve bu ilişki üstbilişin müdahaleci egemenliğine dayanmaktadır. Kişinin genel dünya bilgisi ile ilişkili olarak şekillenen öznel bilgileri sözü edilen müdahalelerin ölçütünü belirlemektedir. Bu modele göre izleme

mekanizması ile sağlanan bilgi akışı, metinleştirme boyunca üstbilişsel kontrolün denetimi altında gerçekleşmekte ve biliş düzeyinde sürdürülen eylemler zihinsel izlemelerden geçerken aslında kontrole tabi tutulmaktadır. Her kontrol, müdahaleci ve düzeltici eylemleri beraberinde getirmektedir. Bu model Hacker vd., (2009: 162) tarafından yazma becerisine uyarlanmıştır. Yazılı anlatımın çok boyutlu, çok düzeyli ve karmaşık bir beceri olduğu fikrinden doğan üstbilişsel yazma modeli, anlam üretiminin izleme ve kontrol stratejileri aracılığıyla denetlenmesine dayanmaktadır. Model aynı zamanda yazılı üretimin metinsel, bilişsel ve sosyal boyutlarını birlikte ele almakta ve yazılı anlatımı üstbilişin uygulanmalı biçimi olarak nitelendirmektedir.

Üstbilişin temel özellikleri dikkate alındığında, yazılı anlatım düşüncenin üstbilişsel eylemlerin denetimi altında kodlanması olarak tanımlanabilir. Bu kodlama çizgisel şekilde icra edilen bir zihinsel etkinlik değil, ileriden geriye doğru dönüşleri olan yinelemeler içermektedir. Yazma sürecini üstbilişsel zihin faaliyeti yapan hususlardan biri yüksek düzeyli soyutlama gereksinimidir. Soyutlama ise bilişin izlenmesi ve kontrolünde düşünsel olarak gerçekliğin dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir. Bilişin izlenmesi ve kontrolü doğal olarak üstbilişselliktir. Buna ilaveten yazma sürecinin tamamında zihinsel olarak uyanık bir bilince ve farkındalığa ihtiyaç vardır. Çünkü yazmak, zihni, düşüncüyü, farkındalığı temsil eden ve bunları sistemli bir yapının araçları olarak kullanan bir faaliyettir.

Hacker vd.'ne göre (2009: 170) yazmak, yazar ve okur perspektifiyle ele alındığında çift taraflı, paylaşımlı ve çoğul bir eylemdir. Yazma süreci, salt yazar açısından değerlendirildiğinde ise işe koşulan bilişsel eylemler tekildir. Buna ilaveten düşüncenin ifade edilmesinde kullanılan belli sembollerin düzenlenme biçimi, bu sembollerin yazar ve okur tarafından anlamlandırılması sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar taşıyabilir. Yazılı anlatımın bu yönü çok taraflılığı ve dolayısıyla çoğulluğu ifade eder. Öte yandan düşüncüyü yazılı formlar kullanarak koruyan ve dönüştüren, belli semboller aracılığıyla düşüncelerini başkalarının kullanımına sunan benmerkezci bilişsel süreçlerden söz edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, metin üretimi, yazarın üstbilişsel izleme ve kontrolü altında gerçekleşen düşünce üretimi olarak değerlendirilebilir ve yazma süreci de üstbilişin uygulanma biçimi olarak kabul edilebilir.

Kaynakça

- Allen, N. B. R. (1991). *A study of metacognitive skill as influenced by expressive writing in college introductory algebra classes*. (Unpublished doctoral dissertation). The Louisiana State University.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of Research in Education*, 13, 259-282. DOI: [10.2307/1167225](https://doi.org/10.2307/1167225)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Braten, I. (1991). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (35)3, 179-192. DOI: [10.1080/0031383910350302](https://doi.org/10.1080/0031383910350302)
- Brown, A. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategies learning from texts by means of informed. Self-controlled training. Technical Report No. 262. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220820.pdf> (E.T.: 12.02.2021)
- Cho, K., Cho, M., H. & Hacker, D. J. (2010). Selfmonitoring support for learning to write. *Interactive Learning Environments*, (18)2, 101-113. DOI: [10.1080/10494820802292386](https://doi.org/10.1080/10494820802292386)
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. (Çev. A. Kocaman), Bilgesu Yayınları.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, (54)3, 235-244. DOI: [10.1093/elt/54.3.235](https://doi.org/10.1093/elt/54.3.235)
- Davis, B., J. (2009). *A qualitative study of how writing is used in catholic secondary schools to foster students' metacognitive skill development*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of San Francisco.

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, (28),2, 122-128. DOI:[10.2307/356095](https://doi.org/10.2307/356095)
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18-46. DOI: [10.2307/1511035](https://doi.org/10.2307/1511035)
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence* (231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906-911. DOI: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. DOI: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- Graham, S. & Harris, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children* 54(6), 506-512. DOI: [10.1177/001440298805400603](https://doi.org/10.1177/001440298805400603)
- Hacker, D. J., Keener, M. C. & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (ss. 154-172). Routledge.
- Harten, M. D. (2014). *An evaluation of the effectiveness of written reflection to improve high school students' writing and metacognitive knowledge and strategies*. (Unpublished doctoral dissertation). Boston University School of Education.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, (26)1/2, 1-3.
- Hearn, K., L. (2005). *Artifacts of thought: Evidence of metacognition in twelfth grade students' reflective journal writing*. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. DOI: [10.1080/00461520.1987.9653052](https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052)
- Kim, W. S. (1991). *The role of metacognitive skills in young ESL student writing revision*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawaii.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, (41)4, 212-218. DOI: [10.1207/s15430421tip4104_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Listro, S. A. (2006). *What curios of signs: The pedagogical implications of writing as metacognition*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Martin, M. J. (1987). *The effects of instruction in metacognitive strategies for composing on reading achievement and writing achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Martinez, V. (2001). Metacognition and the necessity of poetry in the composition classroom. *Writing on the Edge*, (12)2, 33-52.

- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: educational psychology* (ss. 69-97). Hoboken, NJ, John Wiley & Sons Inc. DOI: [10.1002/9781118133880.hop207004](https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207004)
- Mountainbird, P. (1988). *Community college ESL students reflecting on thoughts and feelings about writing and themselves as writers: An exploratory study in metacognition*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts.
- Negretti, R. (2009). *Metacognitive awareness in developmental writing students*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Hawaii.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. DOI: [10.1177/0741088312438529](https://doi.org/10.1177/0741088312438529)
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning And Motivation*, Vol. 26, 125-173. DOI: [10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Nystrand, M. & Himley, M. (1984) Written text as social interaction. *Theory Into Practice*, (23)3, 198-207.
- O'Neil, L. M. (2015). *The effects of metacognitive writing on student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316. DOI: [10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Piaget, J. (2002). *Language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=WYoEXQLGRLEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=language+and+mind+piaget&ots=s4cVljVKrl&sig=PiODhLkjYVuXf6DF5Awrj3XMPUk&redir_esc=y#v=onepage&q=language%20and%20mind%20piaget&f=false (E.T.: 21.01.2121).
- Robinson, S. (2007). *An autobiography of the creative writing experience: How metacognition in the five meta-learning domains informs creative writing*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Calgary.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), *Critical Theory and the Teaching of Composition, Satire, Autobiography*, 106-112. DOI: [10.2307/354885](https://doi.org/10.2307/354885)
- Sanchez-Villamil, O. I. (1991). *The effects of two metacognitive strategies on intermediate ESL college students' writing*. (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University.
- Scardamalia, M. (1984). *Higher order abilities: Written communication*. (ED273573). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED273573.pdf> (E.T.: 04.03.2021)
- Schakel, S. K. (2001). *Reflective paragraphs as metacognitive opportunities for writing improvement*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, (7)4, 351-371.

Shabaya, J. (2004). *The role of pre-service teachers in developing metacognitive awareness strategies among student writers in an urban high school English classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Akron.

Steinbach, J. C. (2008). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kentucky.

Strange, N. Y. (2001). *The effects of journal writing on the reflective metacognitive analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking course*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University.

TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

Witte, S. P. (1992). Context, Text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9(2), 237-308. DOI: [10.1177/0741088392009002003](https://doi.org/10.1177/0741088392009002003)

Xiao, Y. (2016). *An exploratory investigation into the metacognitive knowledge and metacognitive strategies of university EFL writers in china*. (Unpublished doctoral dissertation). New York University.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.