



Ortaokul Kompozisyon Yazma Çalışmalarının Metindilbilimin Metin Üretim Evreleri Açısından Değerlendirilmesi¹

*Tülay SARAR KUZU²
Başkent Üniversitesi

* Ekin SOYTÜRK³
Başkent Üniversitesi

Özet

Yazma, çok yönlü bir edim olup bireyin duygu, düşünce, istek, gözlem ve hayallerini etkili ve verimli bir şekilde ortaya koyma etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle yaşamın her alanında ve döneminde işlevseldir. Öğretim sistemimizde yazma becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerin çok önemli bir kısmını kompozisyon yazma çalışmaları oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinde iyi bir tutum ve davranış sergileyebilmeleri için belli bir akademik bilgi ve buna dayalı deneyimlerinin olması gerekir. Bu bağlamda mevcut kompozisyon yazma çalışmalarına geleneksel yöntemlerin dışında, metindilbilimin önerdiği “metin üretim evrelerine” dayalı olarak yeni bir boyut getirilmesinin uygun olacağı düşünülebilir. Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin üretim evreleri konusundaki farkındalıklarını ve kompozisyon yazma çalışmalarının bu evrelerle uyumlu olup olmadığını belirlemektir. Çalışma, nitel bir çalışmadır ve betimsel analiz yöntemine dayandırılmıştır. Çalışma, MEB’e bağlı devlet ve vakıf okullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapmakta olan 7 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kümesi rastgele seçimle belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında esneklik ve sorulara alınan yanıt oranlarında tamlik sağlanabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin metin üretim evrelerinin “söylem tasarımı” ve “kavram ağı oluşturma” maddesi dışında diğer maddeler konusunda bilgi sahibi oldukları; ancak uygulama sırasında bu aşamaları dizgesel olarak uygulamadıkları belirlenmiştir.

¹ Bu çalışma 14-17 Şubat 2019 tarihinde 4. Uluslararası Bilimler Kongresi (UBAK)’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doçent Dr. ,Başkent Üniversitesi, tkuzu@baskent.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, ekinn_92@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma becerisi, kompozisyon, metindilbilim, metin üretim evreleri

Abstract

Writing skill, which is a versatile acquisition, can be defined as an activity of one's expression of their emotions, thoughts, wishes, observations and dreams effectively and efficiently. In this aspect it is functional in every area and period of life. In our education system, a very important part of the activities aimed at gaining writing skills is composed of writing compositions. Students need to have a certain academic knowledge and experience based on this knowledge in order to have a good attitude and behaviour in their writing skills. In this context, in addition to traditional composition writing methods, it may be appropriate to introduce a new dimension based on "text production phases" as proposed by text linguistics. The aim of this study is to determine the awareness of Turkish secondary school teachers on the phases of text production and to determine whether the composition writing studies are compatible with these phases. The study is a qualitative study and based on the descriptive analysis method. The study was carried out with 7 teachers working in 5th, 6th, 7th and 8th grades of state and foundation schools directed by MEB (Ministry of National Education). The study group is chosen randomly. The semi-structured interview method was chosen in order to provide flexibility in the collection of data and to ensure completeness in the rates of responses to the questions. The interview form prepared by the researcher consists of 9 questions. The responses of the teachers to the questions were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that the teachers have knowledge of the text production phases apart from "discourse design" and "concept networking". However they did not implement these phases systematically.

Key Words: Writing, writing skills, essay, text linguistics, text production phases.

1. Giriş

Yazmak, bellekteki duygu, düşünce ve isteklerin düzenlenip yazı ile alıcıya iletilme durumudur. Carter, Bishop ve Kravist'e göre (2002) yazma; bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi gibi süreçlerden oluşur. Fayol (1997)'a göre yazma yazarın, amacı ve bakış açısı doğrultusunda bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve sözcüklerle ifade etmesidir. Bu süreçte zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi, çeşitli işlemlerle düzenlenmesi, seçilmesi, seçilen bilgilerin kelimelere aktarılması vb. işlemler yapılmaktadır. Bu süreç birçok işlemin peş peşe yapılmasıyla gerçekleşmektedir (Akt.: Güneş, 2007b). Yazma becerisi ise, bir amaç doğrultusunda düzenli olarak yapılan çok sayıda uygulamayla kazanılan bir beceridir. Bu beceri sayesinde zihinsel süreçler etkin kılınır ve bu süreçte üretilenler yazıya aktarılır. Yazma becerisi kazanmış bireyin bilişsel kapasitesi gelişip potansiyeli artarken aynı zamanda anlama ve anlatma yeteneği de gelişmiş olur. Yazma becerisi bireylerin tüm öğrenme yaşamı sürecinde kazanması gereken en temel becerilerden biridir ve onların akademik yaşamlarında önemli bir yer tuttuğu kadar tüm yaşantılarını da etkilemektedir.

Yazılı anlatım, bağlamın paylaşıldığı bir ortamda üretilip tüketilmediğinden sözlü anlatıma oranla daha formal ve boyutludur; bu nedenle de düzenleme ve çözümlenme sürecinde daha fazla dikkat ve çaba gerektirir. Deniz (2003: 242), başarılı bir yazılı anlatımın oluşabilmesi için şu durumların bir arada bulunması gerektiğine dikkat çeker: Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak, bol ve dikkatli okuma yapmak, iyi bir gözlemci olabilmek, başarmaya istekli, azimli ve bir amaca sahip olmak, dilin özelliklerini ve inceliklerini fark etmek, çokça düşünmek ve bolca hayal kurmak, duygu ve düşünceleri mantıklı bir düzen

içine yerleştirmek, özgün olmak, yazma işini severek yapmak. Kirby ve Liner'da (1988) yazı yazmanın karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olduğundan bahseder. Yazı yazmak, belli bir süreçte gerçekleşen ve sabır gerektiren bir beceri olduğundan zor olarak algılanır. Bu algının yarattığı sorun, ancak bireylerde yazma isteği ve sevgisi kazandırılarak kolaylaştırılabilir. Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazmaya karşı ilgi ve isteğin uyandırılmasında temel sorumluluk kuşkusuz Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli bir düşünme biçimi ve yazma alışkanlığı sağlama gibi bir temel amaçla bütünleşir (Sever, 2004: 25). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde en büyük araçlardan biri "kompozisyon yazma" çalışmalarıdır.

Yazılı anlatım, bireylerin "üst düzey" becerilerini de geliştirir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlarla, öğrencilerde; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018: 8)

Başarılı bir kompozisyondan bahsedebilmek için öncelikle kompozisyon kavramının ne olduğu hakkında bir bilgi edinmek gerekir. Kompozisyon ayrı ayrı parçaları bir araya getirip bir bütünlük oluşturmaktır (TDK, 2005). Kuzu'ya (2008: 319) göre, geleneksel dil öğretiminde kompozisyon kavramı daha çok açıklayıcı anlatımın yer aldığı ve kişisel bakış açısının kullanıldığı *açıklayıcı deneme* (essay) karşılığı olarak kullanılmaktadır. Genel bir ifadeyle kompozisyonla ilgili şu üç temel öge ele alınır: içeriği oluşturacak malzeme yani yazının konusu ve iletisi; içeriğin sunulduğu düzen, planlama; içeriğin sunulduğu aracın niteliği ve özgünlüğü, yani dil-anlatım özelliği (Kuzu, 2008: 320). Öğretmenlerin çoğu kompozisyon yazma çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu çalışmalara yeni boyutlar getirememektedir. Öğretmenler, kompozisyon yazma çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulamadıklarından, öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri geliştirme amacı ikinci planda kalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarının önemini kavrayamamakta, kendilerini bu konuda yeterli ölçüde geliştirememektedir. Oysa kompozisyon yazma çalışmalarına bilimsel bir bakışa dayalı yeni yaklaşımlar kazandırmak mümkündür. Bu bağlamda, Beaugrande ve Dressler (1981) gibi dilbilimcilerin metin üretim evrelerine yönelik modelini içeren kompozisyon çalışmaları ders ortamına taşınabilir. (Uzun ve Ülper, 2009: 2), yazma sürecini metin üretim evreleri modeline dayalı ele almıştır.

Metin üretim evreleri; metnin düşünsel olarak düzenlenmesi ve metinsel olarak eklenmesi ile ilgilidir (Uzun ve Keçik, 2001: 23). Metinler tasarlanırken ve üretilirken söz konusu metin üretim evrelerinden yararlanmak bu uygulamalara bilimsel bir nitelik kazandıracaktır. Geleneksel eğitimdeki kompozisyon yazma çalışmaları, metindilbilime özgü bazı düzenlemeleri doğal olarak ve kendiliğinden içermektedir zaten; ancak öğretmenlerin metin üretim evreleri konusundaki bilgi eksikliğinden dolayı öğrencilere bu konu yeterince ve dizgesel bir şekilde aktarılamamaktadır. Hali hazırda yürütülen Türkçe derslerinde kompozisyon yazma çalışmalarına aslında yeterince yer verilmekte ve kompozisyon öğretimi konusunda alanyazında birçok araştırma örneklerine rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise ortaöğretim kompozisyon yazma çalışmalarına yeni bir boyut kazandırarak katkı sağlayacağı düşünülen metin üretim evreleri konu edilmiştir. Bu konunun geleneksel anlayışa seçenek oluşturacağı ve oradaki eksikleri tamamlayacağı düşünülmüş, metindilbilime dayalı bir metin

üretimi modeliyle yazma çalışmalarına yeni bir boyut kazandırılabilceği varsayılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, ortaöğretimdeki kompozisyon yazma çalışmalarının Beaugrande ve Dressler'de (1981) yer alan metin üretim evreleri ile uyumluluğu, öğretmen görüşleri aracılığıyla incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda Ortaöğretim Türkçe derslerindeki yazılı anlatım (kompozisyon) çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla birtakım önerilerde bulunulmuştur.

2.Kavramsal Çerçeve

2.1.Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi

2.1.1.Metindilbilim

Metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel alarak metin-içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir (Dilidüzgün, 2017:5). Bu bilim dalı metni çalışma alanına alır; metnin üretim kurallarını, yapısını ve işlevini belirler. Metindilbilim, yazınsal iletişimin, farklı düzlemlerde hangi yollardan geçerek geliştiğini, okur ile yazar etkileşiminde her birinin konumunun ne olduğunu ele almaktadır (Günay, 2013:51). Asıl ve en genel amacı ise, metinlerin dilbilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimleri ile bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkararak uygulamalı örneklerle göstermektir. Metnin örgütleniş biçimini, onun kapsamında yer alan daha birçok yapıların belirlenmesini de ele alır (Günay, 2013:51).

2.1.2. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi

Dil edinimi, dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kapsar. Dil edinimi, sözcük bilgisinin ve tümce kalıplarının kullanımlarını içeren '**dizge olarak dil edinimi**', sosyal etkileşim eylemi olarak '**araç olarak dil edinimi**' boyutunda iki aşamada düşünülebilir (Ruhi, 1993:72).

Dil edinimi, dört temel dil becerisinin gelişmesiyle sağlanır ve bu beceri alanlarının bir arada gelişmesi Türkçe öğretiminin bütünleşikliği ilkesi açısından gereklidir.

Göktürk (1980: 24), dil kullanımı açısından aslında yazın ya da yazın dışı bütün metinlerin ortak özellikler taşıdıkları düşüncesini şöyle belirtmiştir: "Bir dilin bütününü yöneten iletişim ilkeleri açısından bakılırsa, büyük yapıt diye benimsenegelmiş yazınsal örneklerin oluşumu, kavranışı, etkisi, yazındışı diye nitelenen dilsel ürünlerinkiyle birçok yönden ortaktır. İlk aşamada, bu iki tür etkinliği de belirleyen dilsel yasalar temelde aynıdır." Metindilbilim, yazınsal öğelere yer verdiği gibi yazınsal olmayan öğelere de yer verir.

Metindilbilim aracılığıyla özümseven yöntemlerle çözümlenen metinlerde metin türüne özgü olan yapılar ortaya konulacağından, sonrasında aynı metin türünün farklı örnekleriyle çalışanlar, karşılaştıkları bu metinlerin belli bir türe ait olduklarını anlayacak ve bu metinleri de daha kolay anlayıp yorumlayabileceklerdir (Kim, 2006: 33-39).

Dil öğretimi ve metindilbilimde hedeflenen kazanımlar benzer özellikler göstermektedir. Ancak dil öğretimi, disiplinlerarası bir alan olduğu için sadece metindilbilimle çalışılması yeterli değildir. Kocaman (1996b), Türkçe öğretimindeki başarısızlığın bir nedenini, anadili öğretiminin felsefe, ruhbilim, toplumbilim, tutumbilim gibi alanlarla ilişkisinin bir bütün olarak görülmemesine bağlar.

Türkçe öğretiminin sorunlarından biri de iletişimsel boyutunun önemsenmemesidir. Böylelikle kendini iyi ifade edemeyen nesiller yetişmektedir. Kocaman'a (1996b: 30) göre

“Dilin kullanım düzlemi olarak gerektiği kadar betimlenmemiş olması, Türkçenin işlevsel yapılarını belirten uygulamalardan eksik olması dilin kullanım düzeyinin öğretimde olmamasının sebeplerindedir. Öğrencilerin, metin türlerinin işlevlerini ve iletişimsel boyutunu iyi öğrenmesi gerekmektedir. Sadece bir metin türüne değil birçok metin türüne hâkim olmaları gerekmektedir.”

Metin türlerini belirleyen şey metin üreticisinin niyetidir, amacıdır. Amacın belirlenmesi metin üretim evrelerinin ilk basamağıdır. Dilidüzgün'e (2017:126) göre, Öğrenciye metin aracılığıyla kazandırılmak istenen dil becerilerine ilişkin etkinlikler, metinlerin türlerine özgü sözbilimsel, sözdizimsel, biçimsel ve anlamsal yapı özelliklerinin ortaya konulmasıyla iletişimsel işlevlerinin belirlenmesine yönelik olmalıdır. Böylece, öğrenciler içgüdüsel bir biçimde metinleri sınıflandırabildikleri 'metin türü edinci'ni kazanacaklardır. Bu edinç, aynı zamanda iletişimi sağlamak için, metin türüne özgü öğelerin yapılandırılması, kullanılması ve geliştirilmesini de kapsamaktadır. Şenöz Ayata (2003: 25-26), metin türü edinci kavramını Glaser 1985 :23 'ten alıntılararak şöyle açıklamıştır:

1. Bir toplumda yaşayan bireylerin farklı metin türlerini bilme ve birbirinden ayırt etme yetisi,
2. Metinlerde metin türüne özgü yapılan yanlışları belirleyebilme yetisi (Örneğin, haber türüne göre düzenlenmesi gereken bir metinde bu türe özelliklerin bulunmayışı veya yanlış kullanılışa gibi hataları belirleme),
3. Bir metin içinde metin türü değişimlerini belirleyebilme yetisi (Örneğin, roman okurken romanın içinde yer alan bir mektup ya da bir gazete haberine, makaleye ya da masala geçilmesinin ayırıcılığına varılması),
4. Bir metin türünün duruma uygun olmayan bir biçimde kullanıldığını belirleyebilme yetisi (Örneğin bir ticari firmaya gönderilen bir iş mektubunun yakın bir arkadaşına yazılan kişisel bir mektup gibi düzenlenmesinin içinde bulunan bildirişim durumuna uygun olmadığını bilmesi),
5. Bir metin türüne özgü özelliklerle oynayarak parodiler oluşturma yetisi (örneğin, 'Kırmızı Başlıklı Kızı' gibi bir masalı yine masal türüne özgü özelliklerden yararlanarak parodileştirme)”

2.2. Metin Kavramı

Metin, dilsel iletişimin temel unsurlarındandır ve bize yapısından dolayı mantıksal ve dilsel olarak bir bütünlüğü ifade eder (Brinker, 1979). Metnin sözlü ya da yazılı olmasının yanı sıra, bir ileti de taşıması gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda bir 'metin' kavramından söz edilebilir. Metin kavramı doğru sözcüklerin cümle içerisinde doğru yerde kullanılması ve bu cümlelerin bir araya gelerek anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturması sonucunda ortaya çıkan bir yapı olarak açıklanabilir.

2.3. Metin Üretim Evreleri

Metin üretim evreleri, düzenlenmiş örgütlerdir. Beaugrande ve Dressler'in (1981:6) metin üretim modeli şöyledir (akt. Keçik ve Uzun, 2001) :

1. Amaç Saptaması : Metin üretimi amaç saptamasıyla başlar. Metin üreticisi öncelikle metnin hangi iletişimsel amaçlara hizmet edeceğini belirler. Bu iletişimsel amaçlar; Lyons (1977) tarafından bilgilendirici, anlatımsal ve toplumsal olmak üzere üç kümede sınıflandırılan dilin kullanımsal amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bilgilendirici amaçlar, bilgi verme ve almayı (bilgilendirici metin türleri); anlatımsal amaçlar, bireyin içsel özelliklerinin, onu farklı kılan özelliklerinin aktarımını (estetik metinler); toplumsal amaçlar ise insan ilişkilerini düzenlemeyi içerir.

2. Söylem tasarımı: Metin üreticisi ikinci aşamada metnini hangi ortamda sunacağını, katılımcıların kimler olacağını, iletişim kanalının ne olacağını (sözlü ya da yazılı metin) tasarlar ve metnini üretirken düzenlemelerini bunları dikkate alarak yapar.

3. Düşünceleri oluşturma: Metin üretiminde iki şema düzeni bulunur:

- a) İçerik şeması
- b) Biçimsel şema.

Düşünceleri oluşturma evresinde metindeki içerik için bir ön biçimlendirme yapılır.

Öncelikle içeriği oluşturacak önermeler saptanır; çünkü önermeler düşünce birimleri olarak metnin içerik şemasının kurucu öğeleridir.

4. Kavram ağını kurma: Bu aşamada içerik şeması son biçimini alır. Birbiriyle uyumlu kavramlar arasında ilişkiler kurulur. Metnin, içerik şemasının yorumlanmasını kolaylaştırıcı bir kavram ağı içermesi sağlanır.

5. Dilsel gösterenleri seçme: İçerik şemasında yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yansıtacak sözcükleri seçme aşamasıdır. Kavramların, gerçek göstereni olmayan sözcüklerle işaretlenmesi metnin tutarlılığını etkiler ve metnin içeriğine ulaşılmasını engeller.

6. Metin düzeyinde dilsel kodlama geçiş : Bu evre metin üreticisinin, oluşturduğu içeriği hem dilsel kodlama hem de sözbilimsel kodlama şemasına göre düzenlediği; sesleme/yazma evresi öncesinde içeriğin metinsel eklemlemeye taşındığı evredir.

7. Sesleme/Yazma: Metin üretimindeki son evredir. Metindeki bağdaşıklığı, konu gelişimindeki sıralılığı, metnin türüne özgü dilsel düzenlemeyi sağlayan ve belirginleştiren (bağlaçlar, eylemler, adılların kullanımı vb.) bu evre, aynı zamanda metnin alıcısının ulaşacağı iletiyi aktaracak dilsel bağların oluşturulduğu ve dilsel gösterenlerle işaretlendiği evredir.

2.4.Türkçe Öğretiminde Kompozisyon Yazma Çalışmaları

Kompozisyon, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerin anlamlı ve düzenli bir biçimde planlanıp yazılmasıdır. Kompozisyon çalışmalarının başarılı olabilmesi için bireyin, zengin ve güçlü bir söz varlığına sahip olmasının yanı sıra ifade gücünde yeterli olması gerekir. Kompozisyon süreci, yazılan konunun içeriğini, anlama ve tanıma, içeriğe dair süreç bilgisi, yazı türünü oluşturan plan, sözdizimsel formları ve noktalama işaretlerinin kullanımını ele alan yazı üretme bilgisini bilme ve uygulama (Hillocks, 1987:71) aşamalarından oluşmaktadır. Yazma süreci sadece yazı yazmaktan ibaret değildir; aynı zamanda yazı yazarken dikkat edilmesi gereken birtakım kurallar vardır. Yazma sürecinde özellikle dilbilgisi kurallarına büyük önem vermek gerekmektedir. Mevcut kompozisyon yazma çalışmalarına bakıldığı zaman kompozisyonun öğrenciler için basit bir yazma çalışması olarak algılandığı görülür. Öğrenciler, kompozisyon kavramını içselleştiremediklerinden yazma becerileride gelişmemektedir. Yangın (2002:118), ilköğretim okullarında ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde, geleneksel olarak öğrencilerden yalnızca bir kompozisyon yazmalarının istendiğini belirtir. Bu da öğrencilerin kompozisyon yazma sürecine ilişkin bir bilgi birikimi olmadan yazdıklarına işaret eder. Poon (2005:307), ilk ve ortaokullarda çalışma kağıdı ve ders kitaplarına bağlı kalınarak, ürün odaklı yaklaşımla gerçekleştirilen derslerin içeriği ile ilgili şunları söyler: “Öğretmen ünitadaki, genellikle bir insanı veya nesneyi betimleyen birkaç cümlele oluşturduğu yazma örneklerinden birini sınıfa öğretir. Ondan sonra, bazı yol gösteren soruların yardımıyla öğretmen; sınıftan orijinal metindeki isimlerin, zamirlerin, numaraların ve bazı detayların kolayca değiştirilerek benzer bir metin yazma anlamına gelen paralel bir yazma uygulaması ister. Sonuç olarak, öğrenciler çalışma kitaplarındaki yol gösteren soruları cevaplar ve kompozisyonlarını teslim ederler.”

Geleneksel kompozisyon yazma çalışmalarında ayrıca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir plan önerilir. Beyreli, Çetindağ ve Celeboğluna göre (2006), genel yazı planında üç bölüm vardır. Bunlar: Giriş-gelişme sonuç bölümleridir. Giriş bölümünde, konunun önemi

vurgulanır. Gelişme bölümünde, konunun ayrıntılarına inilir, konu geliştirilir. Sonuç bölümü ise, yazılanların bir sona bağlandığı bölümdür. Yazma çalışmalarında yalnızca bu üç aşamanın oluşturulması üzerinde durulması bu süreci tekdüze ve sıkıcı bir hale getirmektedir. Oysa, kompozisyon yazma çalışmalarına bu kalıplaşmış uygulamanın dışında farklı yaklaşımlar getirilirse öğrenciler için kompozisyon yazmaya bakış da değişmiş olur.

3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin üretim evreleri konusundaki farkındalıklarını ve kompozisyon yazma çalışmalarının bu evrelerle uyumlu olup olmadığını belirlemektir.

4.Yöntem

4.1 Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Yani, hem planlı hem de plansız görüşme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, vd., 2015: 152). Bu yönteme göre görüşmeci, görüşme sırasında soruların sırasını ve cümlelerin yapısını değiştirebilir, sohbet niteliğinde bazı konuların ayrıntısına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

4.1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çalışma kümesini 2018-2019 öğretim yılında, Ankara ilinde yer alan 4 okuldan toplam 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan öğretmen görüşleri için örneklem, seçkisiz olarak oluşturulmuştur. Evren, Ankara ilindeki Türkçe öğretmenleridir. Örneklem olarak 3 tanesi vakıf okulunda 1 tanesi ise devlet okulunda görev yapmakta olan toplam 7 Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış geçerlilik ve güvenirlik açısından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

4.1.2 Verilerin toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan 9 soru Türkçe öğretmenlerine yöneltilmiştir.

Bu sorular Beaugrande ve Dressler'in (1981) "Metindilbilimdeki Metin Üretim Evreleri" ne koşut olarak düzenlenmiştir. Görüşme sırasında kompozisyon çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen sorular şöyledir:

- Mevcut Türkçe dersi kompozisyon yazma çalışmalarında, görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?
- Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?
- Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?
- Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?
- Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?
- Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi ve bir düşünce ağı oluşturma konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?

- Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?
- Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?

5.Bulgular

5.1. Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular

Ankara ilinde 3 vakıf ve 1 devlet okulunda görev yapmakta olan 7 Türkçe öğretmeninden görüşme yöntemi ile toplanan ve içerik analizi ile incelenen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin Kompozisyon Yazma Çalışmaları ve Metin Üretim Evreleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan 7 öğretmen, içerik analizi aşamasında Ö1,Ö2...Ö7 şeklinde numaralandırılmıştır.

Tablo1: “Mevcut Türkçe dersi kompozisyon yazma çalışmalarında görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öncelikle bir atasözü, özdeyiş verip açıklamak en büyük yanlış. Bu durum çocuğun yazmayla bağıni koparır. Zaman sınırlamasının olması ve çocuğu belirli kalıplara sokmakta eksikliklerden biridir.
Ö2	Çocuğun belirli kalıplara sokulması yanlış. Zaman sınırlaması olması, içerikte farklı ve orijinal bir şeyler üretilmemesi, üst sınıflarda düşünceleri geliştirme yollarına başvurulmaması, disiplinler arası geçiş yapılmaması. Örneğin, öğrenci bir resmi entegre edebilmeli, bir şarkıyı hatta fen bilgilerini kullanabilmeli.
Ö3	En büyük eksik öğretmen yeterliliği. Bu da ancak “programla” değişir.
Ö4	Öğretmenlerin, konu açısından sınırlayıcı olması kompozisyon yazma çalışmalarında bence en büyük eksikliklerdir. Kompozisyon yazmak mekanik bir işlem gibi algılanmamalıdır. Her bireyin farklı bir düşünce yapısının, farklı zihinsel özelliklerinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen, öğrenciye kendinden bir şeyler katabileceği yazılar yazabileceği konular sunabilmelidir. Yazma eyleminin sadece sözcükleri bir araya getirme işlemi olarak görülmesi yine büyük bir eksikliklerdir. Öğretmen, cümle, paragraf ve metin çalışmalarlarıyla öğrencinin düzeyini yükseltmeye çalışmalı, tür ve biçim bilgisi de verilmelidir. Yazma çalışmaları kolaydan zora gitmelidir. Mümkün olduğunca sınıfın yaşadığı veya paylaştığı, durum, ortam konu vs.de yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırılmalıdır. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Çalışmalar aşamalı gerçekleştirilmelidir. Metni kendi kelimeleriyle oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma gibi çalışmalarla başlayıp, eleştirel yazma çalışmalarına da gidilerek öğrencinin yazma ve düşünme becerisi geliştirilmelidir.
Ö5	Günümüzde kompozisyon yazma çalışmalarına neredeyse yer verilmiyor. Çalışma kağıtları ve kitaplarda test boşluk doldurma doğru cevap yer alıyor. Bu durum çocuklar için öğreticiliği yüksek olabilir; fakat ifade becerisini aşağı çeken öğrenciyi çabuğa kolaylaştıran bir durum oluyor. Bence Türkçe sınavlarının kesinlikle yorumlamaya açık olması gerekir. Önerilerim bu yönde.
Ö6	Bence en büyük eksik çocukları bir kalıba sokmaya çalışmaktır. Giriş, gelişme ve sonuç çalışmalarını yazma çalışmaları yaptırmaktır. Öğrenciyi 3-5 paragraf yaz diye zorlamaktır. Balık yemeği değil balık tutmayı öğretmek gibi sanırım, çocuğa genel hatlarda bilgi verip yazarken onu serbest, kendi dünyasına bırakırsak eksiklik bence tamamlanır tabii kompozisyon konusunda.

Ö7	Daha çok ortaokul beşinci sınıflarda rastladığım en büyük sorun, yazılarına uygun başlık bulma ve uygun cümlelerle Giriş bölümünü oluşturma. Çocukların bu konuda oldukça zorlandığını görüyorum. Sistematik ve tutarlı bir biçimde yazmaları gerektiğini biliyorlar ama bunu uygulamakta güçlük çekiyorlar. Belki de bu yüzden, başlı başına bir yazma dersi olsa programda, tüm bu yazma teknikleri, çocukların düzeylerine uygun bir biçimde öğretilbilir diye düşünüyorum... Bazen, Sonuç bölümünü yazarken de zorlandıkları oluyor. Gelişme bölümünde anlattıklarını, Sonuç bölümünde toparlayamıyorlar ya da Gelişmede bırakıyorlar yazılarını.
----	---

Görüşme sorularından “Mevcut Türkçe derslerinde kompozisyon yazma çalışmalarında görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin çoğunluğu (ö1, ö2, ö4, ö6) konu ve zaman sınırlılığının yazma çalışmalarındaki en belirgin sorunu oluşturduğunu belirtmiş ve yine tamamına yakını yazma etkinliklerinin belirli sınırlar ve kalıplar içerisinde yürütülmesinin yanlışlığından söz etmişlerdir. Konu seçimi ile ilgili sorun bir öğretmen tarafından atasözü ya da özdeyiş verip açıklamalarını isteme şeklinde somutlaştırılmıştır.

Genel olarak vurgulanan konulardan birisi de alıştırma ve pratik eksikliği sorunu olmuştur.

İki farklı görüş ise öğretmenlerin, yazma ve metinleştirme bilgisi ile metin oluşturmanın bir süreç olduğu konusunda yetersiz oldukları yönündedir.

Yazma ile düşünme becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiye değinen 2 öğretmen olmuştur.

Yazmanın “sistematik” bir eylem olduğuna ise dolaylı olarak değinilmiştir.

Tablo 2: “Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Notla değerlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Belirli bir yazma eğitimi verilmesi şart. Parçadan bütüne doğru yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
Ö2	Parçadan bütüne olmalı yazma çalışmaları. Önce sözlü anlatımla birkaç fikir, düşünce dile getirilmesi istenir. Önce paragraf sonra da yazı yazılmalıdır. Gelişme ve sonuç bölümlerinin açıklaması yaptırılmalıdır. Daha sonra kompozisyon yazdırılmalıdır. Örneğin, birden tümüyle makale türünde yazdırılmamalı, aşamalı olmalıdır. Ayrıca yazma çalışmalarının kesinlikle notla değerlendirmemesi gerektiğini düşünüyorum.
Ö3	Torrence 'ye göre harfle başlayıp kelime düzeyine ardından cümle ve olaya geçmeyi doğru buluyorum.
Ö4	Yazma, geliştirilebilen bir süreçtir. Okuma ve dinleme becerilerinden ayrı düşünülmemelidir. Öncelikle yazma sürecinin aşamaları öğrencilere teorik ve pratik olarak öğretilmelidir. Öğrencinin gerekli ön öğrenmeleri sağlanmalı ve hazırbulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Öğrencinin bulunduğu yaş, ortam, sosyo ekonomik durum vs. önemsenmelidir. Dikkatini ve ilgisini çekecek konular yazma konusu olarak seçilmel, potansiyelini ortaya koyabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Yazmanın hayatının her alanında kullanılması gereken bir beceri olduğu sezdirilmelidir. Öğrencilerin, fikir üretebilecekleri konular seçilmeli, düzeylerinin üzerinde konular seçilmemelidir.
Ö5	Ortaokulda yazma becerisini kuvvetlendirmek ve daha iyi yerlere taşımak adına bence öncelikle Türkçe derslerinde çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı yazılı sınavların ve ev çalışmalarının yapılmaması gerekiyor. Öğrenciler çok yazmaktan iletişim kurmaktan yazılı ifadeden hiç hoşlanmıyorlar. (teknoloji çocukları). Bu noktada bir ders saatinin sadece kompozisyona ayrılması gerekir.
Ö6	Genel olarak sayfa düzenine dikkat edilmesi metnin tür özelliklerinin öğrenciye verilmesi gerektiğini ve öğrencinin konu bakımından çok sınırlandırılmaması gerektiğini düşünüyorum. Kompozisyon demek bence öğrencinin özgürce ve istediği gibi hayal gücünü ortaya koyması demektir ister sonuçla başlasın ister gelişmeden başlasın tutarlı yazması dışında serbest olmalı çocuk.

Ö7	Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin artırılıp bizlerin gönüllü olarak yaptığımız kompozisyon yazma derslerinin, başlı başına bir ders olarak (zorunlu ders) programa konulması gerektiğini düşünüyorum. Nota dayalı bir değerlendirilmenin de yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Deneyimlerim bana, çocukların bu konuda oldukça istekli ve hevesli olduğunu açıkça gösterdi. Ayrıca, okul veya sınıf içinde yapılan yazma yarışmalarının da çocukları yazmaya özendirdiğine inanıyorum.
----	---

“Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna 3 öğretmen, yazma çalışmalarının notla değerlendirilmemesi, yine 3 öğretmen de yazmanın başlı başına zorunlu bir ders olması gerektiğine değinmiştir. Bir diğer görüş, sınavların çoktan seçmeli ve boşluk doldurma şeklinde yapılmasının yanlış olduğu yönündedir. Katılımcıların çoğunluğu yazmanın parçadan bütüne giden bir süreçte öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 3: “Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Duygular gerçekten ifade edilebildi mi, düşünceler planlanabiliyor mu, birbirinin tekrarı olmayan paragraflar oluşturulabiliyor mu bunlara bakılmalıdır.
Ö2	Çocuk, yazdığı konuyu içselleştirebilmeli, bir araştırma yapmalı ve uygulamaya koyabilmelidir.
Ö3	Öğrencilerimizden beklentilerimiz küçük bir nokta. Neyi nasıl yapacağını bilmek Koyduğu noktadan zevk almasını sağlamak. Sonra o noktayı nereye yerleştirirse ne elde ederi görmelerini sağlamak.
Ö4	Kompozisyon, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, hissettiklerini, isteklerini, izlenimlerini, yaşantılarını dil ve onu aletleri olan yaşı, alfabe ve noktalama işaretlerini kullanarak zihinsel üretimlerini alıcıya aktarması işidir. Yazma, öğrencinin bireysel ve sosyal yönde gelişmesini, etkili iletişim kurmasını, öğrenmesini, dilini düzgün ve etkili kullanmasını, üretmesini geliştiren bir süreçtir. Bu sürecin hayatı boyunca devam edeceğini, hayatının her alanında etkili olacak bir beceri olarak görmesini, algılamasını isterim.
Ö5	Beklentim birçok uyarıcı ile büyümekte olan öğrencilerimizin aslında çok iyi bir iletişim kurabilecek zihin açıklığına sahipken çabuk sıkılıyor olduklarından, önemsemediklerinden, gerekli bulmadıklarından yazma becerilerini gelişmemesi. Bu noktada eğitimcilerin teknik ve yöntemleri içine alıp eğlendirip ilgi uyandırarak yazma çalışmalarına yönlennemeleri.
Ö6	Mantıklı, tutarlı, sayfa düzenine dikkat edilmiş yazım hatalarından ve noktalama hatalarından uzak, düşündüklerini güzel ifade edebilmesi benim için önemlidir.
Ö7	Bunu tek başına bir kompozisyon yazma olayı gibi görmeleri değil, başlı başına ortaya çıkarılan, kendilerine ait birer ürün gibi düşünmeleri, yazmayı içselleştirmeleri, öncelikli hedefim tabii ki. Fakat, iyi bir yazar olmanın yolu, iyi bir okur olmaktan geçiyor. Bunu öğrencilerime sürekli vurguluyorum. Beni öyle iyi anlıyorlar ki haftada bir saat yaptığım okuma saatlerini artırmamı istediler benden. Ayrıca, onların ortaya çıkardığı yazı çalışmalarına ne kadar değer verdiğimi, her birinin içinde gizli birer yazar yattığını ve benim bu gizli yeteneklerini ortaya çıkarmaktan ne kadar mutlu olduğumu çok iyi biliyorlar. Çok beğendiğim yazıları yarışmalara göndereceğimi söylediğim an, içlerindeki yazma aşkı daha da körükleniyor. Kitap yazmaya başlayan öğrencilerim dahi var.

“Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda genel olarak; öğrencilerin yazma çalışmalarını içselleştirmesi, duyguların iyi bir şekilde ifade etmesi, birbirinin tekrarı olmayan paragraflar oluşturması, öğrencinin yaptığı işi sevmesi ve bilmesi, yazmanın hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Metin üretim evreleri ile ilgili olarak yalnızca Ö1, düşüncelerin planlanması maddesine Ö4 ve Ö6 ise, “dilsel gösterenleri seçme” ve sesleme/yazma maddesiyle ilişkilendirilebilecek konulara değinmişlerdir.

Tablo 4: “Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Kompozisyon yazma çalışmalarında amaç başta söylenmiyor. Öğrencilerin kendileri keşfediyor. Hareket, mekan oluşturma, öyküler yazma, elimizde toplanan verilerden bir olaya gitme çalışmaları yaptırılıyor. Öykü istasyonları var. Başlangıçta amaç belirlenir. Bir tane sözcük, deyim veriliyor ve bu kavramları, deyimleri uygun yerde kullanmalısın deniliyor. Mektup- deneme istenilince, o türün özellikleri sezdirilerek tekrar yazma çalışmaları yapılıyor.
Ö2	Bir serbest kompozisyon yazma çalışmaları var. Bir de planlı yazma çalışmaları var. Serbest yazma çalışmalarında buluş yaratma ve keşfetme önemli olduğu için kompozisyonun yapısını ve içeriğini öğrencinin hayal gücüne ve yaratıcılığına bırakıyoruz; ama bu serbest yazma çalışmalarının plansız olmadığını, sadece içerik ve türe öğrencinin kendisinin karar verdiği anlamına geliyor. Biz buluş yaptırıcaksak, ana fikre öğrencilerin ulaşmasını istiyorsak, amacı sunmayız; ama öğrencilerin amaca ulaşmasını sağlamak istiyorsak da bununla ilgili bir tür ve konu belirleriz.
Ö3	İhtiyaç duyulan niteliklerde amaca uygun metin yazmayı göstermek çok zor. Bu noktada rubriğin net verilmesi, türün özelliklerine hâkim olma ve türün en güzel doğru örneklerini verme son derece önemli.
Ö4	Kompozisyon yazma çalışmalarında konuyla birlikte metin türü de belirlenmelidir. Metin türü, içeriğin hangi yapıda sunulacağını doğrudan etkiler. Aynı konu hikayede farklı, gazete haberlerinde farklı, şiirde farklı işleneceğinden öğrencilerin öncelikle bu türler üzerinde bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu nedenle öğrencilerin metin türü ile ilgili ön bilgileri yoklanmalıdır.
Ö5	Öğrencilerime yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması hakkında bilgiler veriyorum. Öncelikle Metin türünü belirleyip o metin türünün özellikleri ve konunun metin türünde nasıl ele alınabileceği hususlar noktasında beyin fırtınası ya da kavram haritası oluşturuyoruz.
Ö6	Evet yapıyorum. Hangi türde metin yazacaksa o metnin türü ile ilgili uygulaması gereken bir takım kurallar vardır. Bu kurallar doğrultusunda yönlendirme yapıyorum ancak öğrencinin hayal gücünü kısıtlamamak adına keskin çizgiler çizmiyorum. Aslında metnin türüne uygun bir söylem kullanması dışında konu olarak öğrenciyi serbest bırakıyorum.
Ö7	Evet, önceden konuyu belirliyor, çocuklara bunu aktarıyorum ve nasıl yazacakları konusunda onları bilgilendiriyorum. Ayrıca, hangi metin türüne uygun yazacaklarını da hep birlikte belirliyoruz.

Görüşme sorularından “Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda yapılan içerik analizi ile şu sonuca ulaşılmıştır: 7 öğretmenden 5’i (% 70) kompozisyon yazma çalışmalarında metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yaptıklarını belirtmişler, bu doğrultuda metnin türünü de belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5: “Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Yazılan metinleri öğrencilere sınıf içinde okutuyoruz. Okul gazetesinde yazıları gönderiyoruz. Okul panolarında da paylaşıyoruz.
Ö2	Yetenekli öğrencileri keşfedip, destekliyoruz. Yarışmalara yönlendiriyoruz. Güzel öykü yazarları sınıfta paylaştırıp okutuyoruz. Keşfedilmemiş öğrencilerin yönlerini ortaya çıkarmak için onlara da imkân tanıyoruz.
Ö3	Estetik her unsur kompozisyonun en önemli noktalarından biridir. Bazen hayal gücü ile bazen sesle bazen fiziksel koşulları görmek öğelerle donatıp ortam sağlamaya çalışıyoruz. Bizler bu konuda şanslıyız.
Ö4	Paylaşma aşaması yazma çalışmalarının genellikle ihmal edilen kısmıdır. Öğrencilerin

	sonraki çalışmalarına karşı istek duygusu için yazdıklarını paylaşmaları oldukça önemlidir.
Ö5	Metnin alıcısı genellikle yazılı oluyor. Öğrenciler kısa ve çok sade bir dil ile ifade ediyorlar.
Ö6	Sorudan anladığım kadarıyla yazılan metinlerin başkalarıyla paylaşımını, sınıf ortamı içerisinde oluyor.
Ö7	Öğrencilerimle her hafta belirlediğimiz gün ve saatte, düzenli olarak kompozisyon yazma çalışmaları yapıyoruz ve yazı çalışması sonlandığında tüm kompozisyonlar sınıf içinde sesli olarak çocuklar tarafından okunuyor.

Görüşme sorularından “Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının ortam ve kanal kavramlarını, oluşturulan yazıların paylaşıldığı sınıf ve okul panoları şeklinde anladığı görülmüştür. 1 öğretmen, yazılan metinlerin genellikle yazılı olarak sunulduğundan söz etmiştir. Soruyu yine yayımlanma şeklinde anlayan bir öğretmen ise bu durumun ihmal edildiğinden söz etmiştir.

Tablo 6: “Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Görsellerden yola çıkılıyor. 5-6 tane kâğıda resim çizdirip bunları tamamlayan öyküler yazmaları isteniyor. Oyun oynatılıyor. Bir öykü başlatılıp devam ettiriliyor.
Ö2	Söz gelimi, Zeki Müren dinlettirdikten sonra bu konuda araştırma yapmaları isteniyor. Düşünceleri yazmaları isteniyor. Kısa film, belgesel, fotoğraf, Salvador Dali tabloları araştırıldı. Bu araştırmaları kendi cümleleriyle birleştirip yazma çalışmaları yapılıyor.
Ö3	Torrence 'ye göre harfle başlayıp kelime düzeyine ardından cümle ve olaya geçmeyi doğru buluyorum.
Ö4	Yazma çalışmalarında düşüncelerin önceden oluşturulması için kavram ağı oluşturma, beyin fırtınası, konuyu sınıfta tartışma, yazılı, sözlü ve görsel kaynaklardan yararlanma gibi etkinlikler yaptırılabilir.
Ö5	Yazma öncesinde daha geniş düşünebilmeleri ve motive edebilmek en önemli kısım oluyor çoğu zaman bunun için altı şapkalı öğrenme tekniği kavram haritası dramatizasyon işe yarıyor.
Ö6	Konuyla ilgili yukardaki soruda da dediğim gibi beyin fırtınası yapıyoruz. Metinler arası ilişkiler kurup başka metinlerden esinlenebiliyoruz. Bir konuda herkes kendi fikrini kendi düşüncelerini sunabiliyor veya klasik bir müzik açıp yapılmış olan bestenin hikâyesini yazmalarını istiyorum. Her nota, her ritim zaten çocuklara düşüncelerinin kendiliğinden oluşmasını sağlıyor.
Ö7	Genellikle sınıf içinde bir beyin fırtınası uyguluyorum. Bazen de soru-cevap tekniğini uygulayarak onlara yazılarının çatısını daha kolay oluşturabilmeleri adına yardımcı oluyorum. Burada sıkça kullandığım cümle şu oluyor: “Gözlerinizi kapatın ve hayal gücünüzü serbest bırakın.” Kabul edersiniz ki bunlar ortaokul çocuğu ve sistematik bir biçimde bir yazı taslağı hazırlamalarını bekleyemem onlardan. Zaten bundan pek de hoşlanacaklarını düşünmediğimden, daha çok yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri yöntemler uyguluyorum.

“Görüşme sorularından Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?” sorusuyla ilgili bulgular şöyledir: 1 öğretmen Torrence uygulamasını yani harf, kelime, cümle ve daha sonra da olaya geçmeyi doğru bulduğunu belirtmiş; diğerlerinden her biri görsel kaynaklardan yola çıkarak etkinlik yaptırma, müzik dinlettirme, konu ile ilgili araştırma yapmalarını isteme, beyin fırtınası tekniğini uygulama, kavram haritası ve dramatizasyon gibi farklı tekniklerden söz etmişlerdir. Yanıtların büyük çoğunlukla yazının parçadan bütüne geliştirilmesi ve düşüncelerin oluşturulmasında kullanılacak yöntemle ilişkin olduğu görülmüştür.

Tablo 7: “Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi ve bir düşünce ağı oluşturma konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öğrencilere başlangıçta bir yönerge veriliyor; ama değerlendirme aşamasında söylenmiyor. Bu duygu buna uymamış, daha uygun kavramlarla bu duyguyu açıklayabilirsin şeklinde dönütler veriliyor.
Ö2	Bir şiir verilip onunla ilgili kompozisyon yazma çalışmalarında çocuğun imgeleri belirlemesi gerekir. İmgelerle bağlantı kurmalıdır. Her kompozisyonun bir iletisi vardır. Bu iletisi verebilmek için sözcükleri kullanılmalı, çocuk hiç düşünmediği şeyleri de düşünebilir. Önemli olan kompozisyon ile ilişkili sözcükler olmasıdır.
Ö3	Kavramlar birbiriyle uyumlu olmak zorunda değil. Neden-sonuç /gerekçe ya da örgüyü mantıksal bütünlükte yaptığı sürece kavram ağı, kompozisyonda şart değil.
Ö4	Yazma çalışmalarında uygun kelimeyi bulmak ve yerinde kullanmak hem içerik hem de yapı bakımından önemlidir. Bunun farkına varmalarını sağlamaları için bir kavram ağı oluşturulabilir. Böylece öğrenci, çağrışım yoluyla aklına gelen kelimeleri ve kelime gruplarını kağıdın farklı yerlerine yazar. Yazılan kelime ve kelime grupları arasında ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin zihnindeki bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarılmış olur.
Ö5	Daha önce yazılmış çalışmalardan örnekler okuyorum onlara okutup farkları bulmalarını istiyorum.
Ö6	Beyin fırtınası çalışması yaparak, birbirleri ile anlam ilişkisi olan kelimelerin şemasını çıkartıyoruz.
Ö7	Anahtar kelime ve kavramların, bizi ana fikre götüren temel öğeler olduğunu onlara sürekli hatırlatmam yetiyor. Böylece yazılarının çatısını kendileri kolayca oluşturabiliyorlar.

“Görüşme sorularından Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesinde ulaşılan bulgular şöyledir: 1 öğretmen anahtar kavramların birbiriyle uyumlu olması gerektiği yönünde fikir ileri sürmüştür. 2 öğretmen önemini vurguladıklarını belirtmişler, 2 öğretmen beyin fırtınası yoluyla kavram haritası oluşturarak kavramlar arası ilişkileri gösteren çalışmalar yaptıklarından söz etmiştir. Kavramlar arası ilişkilerin kurulmasıyla tutarlılık taşıyan bir içeriğin oluşturulması arasındaki ilişkiye doğrudan değinen öğretmen olmamıştır.

Tablo 8: “Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öğrencilerle anahtar sözcükleri beraber belirliyoruz. Bir metinden yola çıkılarak ya da oyun, etkinlikten yola çıkılarak, objeden yola çıkılarak, objelerden sözcükler seçme yapılıyor. Belirlenen sözcük havuzundan yola çıkılarak yazma çalışmaları yapılıyor.
Ö2	Resimlerle, öykü birleştirmeyle, çağrışımlardan yola çıkılarak yazma çalışmaları yaptırılıyor. Öğrencilerin çoğu uygun sözcükleri doğru yerleştiriyor. Çocuk, hiç alakasız kelimeleri bir araya getirip koyabiliyor. Ya bilinçli ya da hayal gücüyle kelimeleri yazıyor.
Ö3	Sözcük çalışmalarının harfle başlaması gerektiğine inanandanım. Önce harfi enine boyuna analiz ediyoruz. Bunu da gerekçelerle ilişkilendirerek yapıyorum.
Ö4	Öğrenci, sözcükleri oluştururken bağlamına uygun kullanması gerektiğini bilmelidir. Eğer bu konuda sıkıntı yaşıyorsa sezdirme yoluyla öğretmen yol göstermelidir. Sözcüklerin anlam çeşitliliğinin varlığı çocuğa hissettirilmeli ve hangi anlamın hangi cümle içerisinde kullanılacağı sözlük çalışmaları veya anlam çalışmalarlarıyla gösterilmelidir. Örnek metinler bu aşamada yol gösterici olabilir. Kontollü yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma burada yardımcı olabilir.
Ö5	Yazma aşamasına geçmeden kullanılacak dilin yine metin türüne bağlı olması gerektiği konusunda bilgilendiriyorum. Kendim sözel bir ifade ile çok uzun olmadan örneklem

	sunuyorum.
Ö6	Öğrenci metni yazmadan önce yazacağı türün özelliklerini, dilinin nasıl olması gerektiğini zaten biliyor. Kısacası kendi öğrencilerim için konuşmak gerekirse metnin içeriğine uygun kelimeyi zaten kullanıyorlar. Çünkü önceden yazacakları türle ilgili fazlasıyla örnek okuyorum.
Ö7	Açıkçası bu konuda özel bir çabam olmuyor. Çocuklar zaten yıl boyunca öğrendikleri yeni kelimeleri Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerde sürekli tekrar ettikleri ve not aldıkları için, verilen konuya uygun seçecekleri sözcükleri kendileri kolayca belirleyebiliyorlar.

Görüşme sorularından “Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?” sorusuna farklı öğretmenler tarafından, öğrencilerle anahtar kavramları belirledikleri, sözcük seçiminin harfle başlaması gerektiğine inandıkları, metinden hareketle yazma çalışması uyguladıkları, öğrencilerin metnin içeriğine uygun sözcükleri kendilerinin seçebilmeleri nedeniyle bu konuda yeni bir bilgilendirme yapmadıkları, şeklinde farklı farklı yanıtlar verilmiştir.

Tablo 9: “Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Akran değerlendirmesi pek yapılmıyor. Bütün sınıfın yazısını okuyarak düzelterek yazılan yazıyı tekrar okumasını istiyoruz. Cümle yapısında bozulmalar olabileceğini söylüyoruz.
Ö2	Çocuklara yazıları okutuluyor. ‘‘de’’ bağlacı hakkında özellikle uyarılıyor. Okunan metinlerde yapılan de bağlacı eksikliklerini gösteriyoruz.
Ö3	Mutlaka gözden geçirmesi, yeniden okuması gerekirse yeniden yapılanmdırılması mümkünse ters okuma yaparak başka boyutta bakmaları gerektiğini vurguluyoruz.
Ö4	Düzeltilme aşamasında yazı içerik ve biçimsel nitelikler açısından değerlendirilir. Kelime tercihleri, anlatım bozuklukları, paragraflar arası ilişkiler, metin bütünlüğü, akıcılık ve üslup ve sayfa düzeni, yazım-noktalama, okunaklık ile ilgili düzeltmelerin gerekirse birkaç kez yapılması sağlanmalıdır. Bu aşamada okumalar yavaş ve dikkatli yapılmalıdır. Hızlı yapılması zihnin yanlışları doğru anlamasına neden olabilir. Üst üste okumalar yanlış ve eksiklikleri görmeye engel olabileceği için düzeltme işlemi bir süre beklenilerek yapılmalıdır.
Ö5	Alıcıya ulaşmadan önce metnin içeriğinin yanı sıra biçim olarak düzenli uyumlu olması konusundan söz ediyorum.
Ö6	Bu öğrencinin yazdığı kompozisyona göre değişiyor. Yazım kuralları, noktalama işaretleri, merak unsuru barındırıyorsa aksiliğinin güzel verilmesi gibi konularda bilgilendirme yapıyorum. Benim için öğrencinin giriş gelişme sonuç yazması hiç önemli değil çünkü bu çocuğun hayal gücünü sınırlandırır. Bizler bir kitabı açtığımızda “içerde ölü bulundu” diyerek flash back yapıp sondan başa gidebilir bu bağlamda ben biraz kompozisyon, öğrencinin metin yazmasında içerik ve şekil olarak rahat bırakıyorum. Ancak metnin söyleminin doğru olması konusunda hassasım.
Ö7	Yazılarını son bir kez yeniden okumalarını, verilen konuya uygun ve tutarlı cümleler oluşturup oluşturmadıklarını, son olarak da yazılarının başlığını kontrol etmelerini istiyorum.

Görüşme sorularından biri olan “Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda öğretmenler, metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemelerin yapılmasının öneminden, akran değerlendirmesinden, yazıların düzenlenmesinde biçim ve içerik olmak üzere iki boyutta değerlendirme yapılması gerektiğinden söz etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Beaugrande ve Dressler'in (1981), metindilbilimde yer alan metin üretim evreleri modeli, Türkçe öğretimi kapsamındaki yazma yaklaşım ve uygulamalarına yeni bir boyut kazandıracığı için önemlidir. Metindilbilime 2018 yılında YÖK tarafından yenilenen Türkçe Öğretmenliği programında yer verilmiş olsa da günümüz Ortaokul Türkçe ders içerik ve uygulamalarında henüz yer almamaktadır. Bu durum önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularında görüleceği üzere, aslında Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu sezgisel olarak da olsa metin üretim evreleri hakkındaki bilginin önemli bir kısmına sahip olmakla birlikte, bu evreleri ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarına dizgesel olarak ve yeterince yansıtmamaktadırlar.

Çalışmada öğretmenlerin, metin üretim evreleri konusundaki farkındalıkları ve uygulamakta oldukları kompozisyon çalışmalarının metin üretim evreleri ile ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirebilmek amacıyla, yarı yapılandırılmış, 3 tanesi kompozisyonla ilgili genel, diğerleri bu evrelerle bağlantılı toplam 9 soru yöneltilmiştir. Kompozisyon çalışmalarında görülen eksiklikler ile ilgili soruya öğretmenlerin tamamı yazma etkinliklerinin belirli sınırlar ve kalıplar içerisinde yürütülmesinin yanlış olduğu, öğretmenlerin çoğunluğu ise (ö1,ö2,ö4,ö6) konu ve zaman sınırlılığının yazma çalışmalarındaki en belirgin sorunu oluşturduğu şeklinde yanıt vermiştir. Belirli bir sıralılık ve planlılık içerisinde yazma, belirli kalıplar içinde davranma olarak görülse de aslında sorunun, öğretmenlerin de yakındığı gibi, bu süreci tek boyutlu dar bir alana indirgemekten kaynaklandığı ve bunun da yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olarak algılanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenler, yazmanın belli kalıplar içinde yapılmasını eleştirirken, konu sınırlılığı ve planın giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşmasından söz etmiş, bunun dışında var olan kalıplar dışına çıkmakla ilgili bilgilerine işaret eden bir açıklamada bulunmamışlardır.

Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiği konusunda öğretmenlerin verdikleri yanıtların birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, kompozisyon yazma çalışmalarının ayrı bir ders olarak verilmesi görüşündedir. Oysa, Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma gibi etkinliklerin ardından onlarla edinilen bilgiler ve görüşler üzerinden yazma çalışmaları yaptırılması uygun olacaktır. Öğretmenler ayrıca, yazma çalışmalarının ilgi çekici konulardan seçilerek herhangi bir konu sınırlaması olmaksızın yapılması görüşündedirler.

Katılımcılardan 3 öğretmen yazmanın parçadan bütüne giden bir süreçte öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüş, öğretmenlerin yalnızca bir kısmının, metin üretiminin belirli evreleri içeren ve geliştirilebilen bir süreç olduğunun ayrımında olduğunu göstermektedir. Yazmanın dizgesel bir eylem olduğuna ise dolaylı olarak değinilmiştir. Metin üretiminin aşamalılığı ve bir süreç oluşunun daha çok yazılan birimin büyüklüğü ile ilgili olarak algılandığı görülmektedir. Örneğin, cümleden paragrafa ve metne doğru gibi.

Bir farklı görüş ise öğretmenlerin yazma konusundaki yetersizliği yönündedir. Metin üretimi konusunda öğretmenlerin yetersizliği, sorunun çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yalnızca 1 öğretmen, metin oluşturmanın bir süreç olduğuna değinmiştir. Diğer öğretmenlerin bununla ilgili bir farkındalığının olmadığı görülmüştür. Oysa metin üretiminin en önemli özelliği Beaugrande ve Dressler'in (1981) metin üretim evrelerinde olduğu gibi aşamalı bir süreç olmasıdır. Öğretmenlerden 2'si, yazma ve metinleştirme bilgisi ve yazmanın bir süreç olduğu konusundaki kendi yetersizliklerinden söz etmiştir. Yalnız 2 öğretmenin bu soruna değinmesi, metin üretimi konusunda öğretmenlerin bilimsel ve ayrıntılı bilgiye sahip olmanın önemi konusundaki farkındalıklarının eksikliği şeklinde açıklanabilir.

Yazma ile düşünme becerisi geliştirme arasındaki ilişkiye değinen de yalnızca 2 öğretmen olmuştur. Bu durum da metin üretimi evrelerinin düşünceleri saptama, kavram ağı kurma, dilsel gösterenleri seçme aşamalarına ilişkin farkındalık ya da bilgi eksikliği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin tamamına yakını kompozisyon yazdırırken metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda öğrencileri yönlendirdiklerini, bu doğrultuda metnin türünü de belirlediklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin metin türü ile amaç arasındaki ilişkinin farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin metin üretim evrelerinden biri olan söylem tasarımı evresiyle ilgili olarak metnin ortam, kanal ve hedef kitleye göre düzenlenmesine yönelik yeterli yönlendirme ve bilgilendirme yapmadıkları anlaşılmıştır. Oysa üretenin niyeti, sunulacak ortam, söylem topluluğunun özelliği gibi unsurlar metnin düzenlenişini tümüyle biçimlendirmektedir. Metinlerin bir amaç doğrultusunda üretilen ve dilsel- mantıksal kurgulanışının (bağlılık ve tutarlılık özelliğinin) dışında bir bildirişim durumunu gerçekleştiren söylem olma özelliği, üzerinde önemle durulması ve ilköğretim düzeyinden itibaren öğretilmesi gereken bir konudur. Öğretmenlerin yanıtlarında, metnin dilsel, mantıksal-anlamsal düzenlenmesinin de üstünde iletişimsel işlevini gerçekleştirmeyi içeren “söylem tasarımı” evresine ilişkin bir bilgi bulgulanmamıştır. Söylem tasarımı, “öğrencilerin yazılarını sınıf içi ve sınıf dışında, yarışmalarda yazılı ya da sözlü olarak sunulması” şeklinde algılanmıştır. Bilimsel bir toplantıda sunulacak metin ile ders anlatımı için hazırlanan metin, dinleyici kitlesinin ve iletişim ortamının farklılığına koşut olarak, hem bilgi hem de dil düzeyi açısından farklı olacaktır. Örneğin, bir sunum metninin, dinleyici dikkat süreleri de göz önüne alarak, esprili, canlı ve doğal bir anlatımla hazırlanması uygundur. Bir köşe yazısı olarak hazırlanacak metin ise yazarın amacına ve türünün özelliklerine, yazının yer alacağı sayfaya, okur özelliklerine uygun olarak belirli bir uzunlukta ve güncel bir içerikte hazırlanmak durumundadır (Kuzu, 2008: 330).

Yanıtların büyük çoğunlukla, yazının parçadan bütüne geliştirilmesi ve düşüncelerin oluşturulmasında kullanılacak yöntemle ilişkin olduğu görülmüştür. Yöntem önemlidir, ancak araçtır. Ana iletiyi geliştirecek yan-yardımcı düşüncelerin oluşturulması için konu ile ilgili temel kavramlar üzerinden önerme değerinde yargıların üretilmesi öğretime değinen öğretmen olmamıştır. Oysa bu konu, dil öğretiminin aynı zamanda düşünme öğretimi işleviyle de ilgili olduğu için önemlidir.

Öğretmenler, yazma çalışmaları sırasında öğrencilerde hazırbulunuşluğu artırmak ve kavram ağı oluşturmak amacıyla genellikle beyin fırtınası tekniğine başvurduklarını söylemişlerdir. Bunun dışında görsel malzemelerden, kavram haritalarından ve soru-yanıt tekniğinden yararlandıklarını belirtenler olmuştur. Kavram ağı kurma ile ilgili soruda kavramlar arası ilişkilerin kurulmasıyla tutarlı bir örüntü taşıyan içeriğin oluşturulması ilişkisine doğrudan değinen öğretmen olmamıştır. Oysa kavram ağı içeriği yapılandırmakta ve içeriğin yorumlanması bu sayede kolaylaşmaktadır.

Öğretmenler, metne uygun sözcük seçmeyi öğretme noktasında yeterli bilgiye sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin metin üretim evrelerinden metin düzeyinde dilsel kodlama basamağını uyguladığından söz etmek mümkündür. Ayrıca, dilsel gösterenleri seçme evresine de uygun davrandıkları ancak kavram ağı oluşturma evresi konusunda eksik oldukları anlaşılmıştır.

Görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler doğrultusunda, en genel ifadeyle öğretmenlerin, yazmanın önemi konusunda bilinçli oldukları ancak metin üretim evrelerini bu sürece dahil etme noktasında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları; bu konudaki bilgilerinin bilimsel ve kuramsal olmaktan çok sezgisel, genel ve yüzeysel olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, kavram ağı kurma evresiyle ilgili olarak “anamlı ve tutarlı kelimelerin bir araya gelmesi” şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan, kavram ağı kurma ile ilgili de net ve doğru bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. İlk üç genel sorunun yanıtlarında da bu evreye ilişkin bir uygulama bilgisine rastlanmamıştır.

Katılımcıların genel olarak vurguladığı konulardan birisi de alıştırma ve pratik eksikliği sorunu olmuştur.

Öneriler

Günümüz Türkçe öğretim programlarında yazma öğretimine diğer beceri alanlarına oranla daha fazla önem verilse de gerek öğretmenlerin daha az dilbilimsel bilgiye sahip olmaları gerekse var olan sınav odaklı öğretim sistemi nedeniyle özellikle yaratıcı yazma gibi doğrudan ve kolay ölçülemeyen uygulamaların pratikte tercih edilmediği bilinmektedir. Bazı öğretmenlerin de dolaylı olarak değindikleri gibi, yalnız deneme ve öykü türünü değil; akademik yaşamda, iş yaşamında, hatta sosyal yaşantıda kullanılacak yazı türlerinin öğretimini içeren bağımsız bir yazma dersinin programa alınması önerilebilir.

2017 yılında yenilenen öğretim programında Türkçe öğretmenliği alan dersi olarak konulan metindilbilim ders içeriğinden, geçmiş yıllarda mezun olan Türkçe öğretmenlerinin de haberdar edilebilmesi için hizmet içi eğitimleri planlanabilir.

Öğretmenlerin ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileri, genel olarak, öğrencilerin yazılarını içselleştirebilmesi, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve tutarlı bir şekilde aktarabilmeleri yönündedir. Öğrencilerin yalnız dil değil düşünsel gelişimlerinin de aracı olan yazma becerisi, başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer tüm alan öğretmenleri tarafından öğrenci başarısında değerlendirmeye alınarak, öğrencilerin yazdıklarının sorumluluğunu almaları konusunda özen ve dikkat geliştirmeleri sağlanabilir.

Metin üretim evrelerinin öğretimine dayalı bir kompozisyon yazma öğretimi, çok boyutluluğu ile yazma sürecinin düşündürücü, eğlenceli ve yaratıcı bir süreç haline gelmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Beaugrande, R. d. (1981). Introduction to Text Linguistics Essex:Longman.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2006). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brinker, K. (1977). Modelle und methoden der strukturalistischen syntax: e. einf.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Carter, C., Bishop, J., & Kravist, S. (2002). Keys to Effective Learning. (3rd.Ed.) New Jersey: Printice Hall.
- Deniz, K. (2003). "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu". Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)(13), 233-255.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı yayıncılık.
- Göktürk, A. (1980). Okuma Uğraşı , 2. Bası. İstanbul: Çağdaş yayınları.
- Günay, D. (2013). Metin Bilgisi. İstanbul: Papatya yayınları.
- Güneş, F. (2007a). Ses Temelli Cümle Yönetimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hillocks, G. (1987, May). Synthesis of research on teaching writing. Educational Leadership. s. 71-82.
- Kim, M. (2006). "Genre-Based Approach to Teaching Writing". TESL Working Paper series, Volume4,Issue2,Fall.
- Kirby, D. And Liner,T. (1998). Inside Out: Developmental Strategies for Teaching Writing.(2nd Ed.)Portsmouth :Brynton/Cook Pbl.
- Kocaman, A. (1996b). "Türkçe Öğretiminde Kullanım Düzlemi Üzerine Düşünceler". Çağdaş Türk Dili Dergisi, Sayı:100, 28-31.
- Kuzu, T. (2008). (Üniversiteler İçin Türk Dili) Anlama ve Anlatma. Ankara: Başkent Üniversitesi.

- Lyons, J. (1977). *Semantics I and II*. Essex: Longman.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Poon, & Y. K. A. (2005). A study on using an integrative-narrative method to teach 12 writing in a Hong Kong primary school. In G. Rijlaarsdam, H. Van Den Berg & M. Couzijn, (Eds), *Effective learning and teaching of writing a handbook of writing in education (Second edition)*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Rosmarie, G. (1985). "Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik", *Linguistische Studien Reihe A Arbeitsberichte* 133, S.2-19.
- Ruhi, Ş. (1993). "Dil Öğretimi Felsefesi", *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenöz-Ayata, C. (2003). *Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi*. İstanbul: Mavibulut.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Uzun, L., & Keçik, İ. (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 651-665.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.