



T. C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİN YAZMA
BECERİLERİ İLE BU BECERİLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Bekir GÖKÇE

Malatya-2016

T. C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİN YAZMA
BECERİLERİ İLE BU BECERİLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Bekir GÖKÇE

Danışman: Doç. Dr. Nesrin SİS

Malatya-2016

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Bekir GÖKÇE tarafından hazırlanan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 29.12.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nesrin SİS

Üye : Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Üye : Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR

O N A Y

/...../2016
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Nesrin SİS'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri** başlıklı bu araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Bekir GÖKÇE

ÖN SÖZ

Dil eğitimi, aynı zamanda düşünme eğitimi demektir. Bireyin dil becerisi geliştikçe düşünme becerisinde de gelişmeler görülür. Türkçenin eğitimi ve öğretimi, temelde bireyin dil ve zihin becerilerinin gelişimini amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkçe derslerinde metinlerden yararlanılır. Bu nedenle Türkçe eğitiminde öğrenme ortamlarında kullanılacak metinler, hem biçim hem de içerik bakımından nitelikli olmalıdır. Aynı zamanda bu metinler bireyin düşünme ve akıl yürütme güçlerini harekete geçirmeli, birbiriyle çatışan düşünceleri işledikten sonra bireyi akıl ve sağduyunun aydınlığına taşımalıdır. Sözü edilen bu niteliklerin toplandığı türün adı ise tartışmacı metindir.

Türkiye’de 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı’nda uygulamaya konulan Yazarlık ve Yazma Becerileri (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) dersiyle programa giren tartışmacı metin türü, özellikle yazma eğitimi çalışmalarında ele alınan yeni bir konudur. Bu açıdan yazma eğitiminde öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerinin işlendiği araştırmalara, daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri değerlendirilmektedir.

Beş bölümden oluşan araştırmanın Birinci Bölüm’ünde “problem durumu”, “amaç”, “önem”, “sınırlılıklar”, “varsayımlar” ve “tanımlar” a ilişkin bilgiler bulunmaktadır. İkinci Bölüm’de “yazma becerisi”, “yazma süreci”, “metin”, “metinsellik ölçütleri”, “metin yapısı”, “metin türleri”, “tartışmacı metin” ve “Türkçe öğretim programlarında tartışmacı metin” konuları değerlendirilmiştir. Üçüncü Bölüm’de Yöntem başlığı altında “araştırmanın modeli”, “evren ve örneklem”, “verilerin toplanması” ve “verilerin analizi” anlatılmıştır. Dördüncü Bölüm’de Bulgular başlığı altında araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci Bölüm’de ise Sonuç ve Öneriler başlığında araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak ulaşılan sonuçlar, alan yazında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Bu tez araştırması süresince katkı ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan, danışmanım ve çok değerli hocam Doç. Dr. Nesrin SİS’e; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca verimli dersleriyle gelişmemi sağlayan İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalındaki eşsiz hocalarıma; tez izleme komitesindeki çok değerli hocalarım Doç. Dr. İlhan ERDEM ve Doç. Dr. Niyazi ÖZER’e; tezimin analiz işlemleri konusundaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Fatih CAMADAN, Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Yasemin BAKİ,

Arş. Gör. Dr. Ayşe AYTAR ve Arş. Gör. Safa ÇELEBİ'ye; tezimin bilgisayar ve teknik işlemleri konusundaki desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Gökhan KAHVECİ, Okt. Ersin GÜLAY ve Arş. Gör. Hakan İSLAMOĞLU'na; uygulama okullarının değerli yönetici, öğretmen ve öğrencilerine; her türlü desteği ve yardımı sunarak bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan canım aileme; varlıklarıyla bana güç veren, özveri ve sevgileriyle her zaman destek olan sevgili eşim ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Malatya-2016

Bekir GÖKÇE



ÖZET

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİN YAZMA BECERİLERİ İLE BU BECERİLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

GÖKÇE, Bekir

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nesrin SİS

Aralık-2016, XVI + 162 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin değerlendirilmesidir. Karma yöntemle göre desenlenen araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda Rize ili Merkez ilçede 13 ortaokulun 8. sınıflarına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 322 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle öğrencilerden Tartışmacı Metin Yazma Formu'ndaki konulardan birini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenci metinleri "Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı" ve "Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılarak puanlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından yararlanılarak betimsel istatistik, t-testi, ANOVA ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu aşamanın ardından öğrenci ve öğretmenlerle tartışmacı metin yazmaya ilişkin görüşmeler yapılarak ulaşılan verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarısının "orta" düzeyde, metin tutarlılığının ise "tutarsız" düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tartışmacı metin yazmada "iddia" ve "sonuç" birimlerini oluşturmada başarılı; "veri" birimini oluşturmada ise başarısız oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarından en fazla "örnekleme" ve "açıklama"yı; en az ise "tanık gösterme" ve "sayısal verilerden yararlanma"yı kullanmıştır. Araştırmada, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri ve evlerinde kitaplık olma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin tartışmacı metin yazmaya yönelik olumlu

bakış açısına sahip oldukları ancak metin üretmede çeşitli zorluklar yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin de tartışmacı metin yapısını yeterli derecede bilmedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, metin, tartışmacı metin, tutarlılık.



THE SKILLS OF 8 GRADE STUDENTS ABOUT ARGUMENTATIVE TEXT
WRITING AND THE VIEWS OF STUDENTS AND TEACHERS RELATED TO
THESE SKILLS

GÖKÇE, Bekir

Doctoral Degree, İnönü University Institute Of Education Sciences
Turkish Teaching Science

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nesrin SİS
December-2016, XVI+ 162 pages

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the ability of the eighth grade students to write argumentative texts. The research population is designed according to the mixed model, and formed by the students enrolled in the 8th grade of 13 middle schools in the district center of Rize province in 2013-2014 Academic Year. 322 students from this population were sampled using stratified sampling method. In the research, students were first asked to write a text by selecting one of the topics in the Argumentative Text Writing Form. Student texts were graded using “Analytical Scale for Argumentative Text Writing” and “Consistency Scale for Argumentative Text Writing.” Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and one-way analysis of variance were used in the analysis of the obtained data by using SPSS 23.0 package software. Following this step, content analysis was used to interpret the data obtained by interviewing students and teachers about writing argumentative texts.

According to research findings, it is understood that the students’ success in writing the argumentative texts is at “medium” level, and the text consistency is at “inconsistent” level. It was found that there is a significant correlation between students’ analytical and consistency scores of these argumentative texts. It was also found that students were successful in “argumentation” and “conclusion”, while they were unsuccessful in forming the “data”. Students are most likely to use “sampling” and “explaining” most, and “evidencing” and “using quantitative data” least, in developing their ideas through their texts. In the study, the participants were found to have a significant difference in the achievement of writing argumentative texts according to their gender, maternal and paternal educational background, monthly income of the family, and the presence of a library in their homes. It has been understood that students have a positive attitude towards writing argumentative texts, but have experienced

various difficulties in producing texts. It has been also determined that the teachers do not know the structure of the argumentative texts adequately either.

Key Words: Writing skill, text, argumentative text, coherence.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	11
2.1.1. Yazma Becerisi.....	11
2.1.1.1. Yazma Becerisinin Gelişimi.....	14
2.1.2. Yazma Süreci.....	15
2.1.3. Yazma Sürecinde Yaklaşımlar.....	15
2.1.4. Metin Bilgisi.....	17
2.1.4.1. Metin.....	17
2.1.4.2. Metinsellik Ölçütleri.....	18
2.1.5. Metin Yapısı.....	19
2.1.6. Metin Türleri.....	20
2.1.7. Tartışmacı Metin.....	21
2.1.7.1. Tartışmacı Metnin Temel Özellikleri.....	23
2.1.7.2. Tartışmacı Metnin Düzenlenişi.....	24
2.1.7.3. Tartışmacı Metin Yapısı.....	24
2.1.7.4. Tartışmacı Metinde Düşünceyi Geliştirme Yolları.....	30
2.1.7.5. Türkçe Öğretim Programlarında Tartışmacı Metin.....	36
2.2. İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.1. Yerli Araştırmalar.....	39
2.2.2. Yabancı Araştırmalar.....	47
BÖLÜM 3.....	51

YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Verilerin Toplanması	53
3.3.1. Tartışmacı Metin Yazma Formu	53
3.3.2. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi)	54
3.3.3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı	55
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu	56
3.3.5.1. Öğrenci Görüşme Formu	56
3.3.5.2. Öğretmen Görüşme Formu	56
3.4. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM 4	60
BULGULAR VE YORUM	60
4.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
4.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.1.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ana Birimleri Oluşturma Düzeyleri ..	62
4.1.1.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı	65
4.1.1.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Düşüncüyü Geliştirme Yollarının Kullanım Sıklığına Yönelik Bulgular	66
4.1.1.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerine Yönelik Bulgular	68
4.1.1.5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları	69
4.1.1.6. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları Arasındaki Manidarlık Durumu	70
4.1.1.7. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Başarıları ile Demografik Özellikleri Arasındaki Manidarlığın Belirlenmesi	72
4.1.1.8. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Karşılaşılan Sorunlar	77
4.1.1.9. Tartışmacı Metin Yazma Becerisine İlişkin Nitel Bulgular	103
BÖLÜM 5	117
SONUÇ VE ÖNERİLER	117
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	117
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	125
5.3. Öneriler	129
KAYNAKÇA	132
EKLER	144
EK-1. Tartışmacı Metin Yazma Formu	144
EK-2. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi)	146
EK-3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı	147

EK-4. Araştırmada Kullanılan Öğrenci Görüşme Formu	148
EK-5. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu	149
EK-6. Kişisel Bilgi Formu	150
EK-7. Araştırma İzni.....	151
EK-8. Tartışmacı Metin Yazmada Yaşanan Sorunları Çözmeye ve Tartışmacı Metin Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Örnekleri	152
ÖZ GEÇMİŞ	162



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tartışmacı Metin Birimleri.....	33
Tablo 2. Araştırmanın Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler.....	52
Tablo 3. Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar.....	53
Tablo 4. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları.....	60
Tablo 5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri.....	61
Tablo 6. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Başlık Birimini Oluşturma Düzeyleri.....	62
Tablo 7. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Veri Birimini Oluşturma Düzeyleri.....	63
Tablo 8: Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri.....	63
Tablo 9. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri.....	64
Tablo 10. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sonuç Birimini Oluşturma Düzeyleri.....	65
Tablo 11. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı.....	65
Tablo 12. Destek Gerekçesi Oluştururken Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Sıklıkları.....	66
Tablo 13. Çürütme Gerekçesi Oluştururken Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Düzeyleri.....	67
Tablo 14. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanım Sıklığı.....	68
Tablo 15. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları .	69
Tablo 16. Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları İstatistikleri ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	70
Tablo 17. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 18. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	72
Tablo 19. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo 20. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	74
Tablo 21. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumu.....	75

Tablo 22. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Evlerinde Kitaplık Olmasına Göre Farklılaşma Durumu.....	77
Tablo 23. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimleri ile İlgili Sorunlarının Dağılımı.....	78
Tablo 24. Veri Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....	79
Tablo 25. İddia Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....	85
Tablo 26. Karşı İddia Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....	94
Tablo 27. Sonuç Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....	97
Tablo 28. Öğrencilerin Tartışma Kavramı Hakkındaki Düşünceleri.....	104
Tablo 29. Tartışmacı Metin Yazmaya İlişkin Öğrencilerin Bakış Açıları.....	105
Tablo 30. Tartışmacı Metin Yazmada Başarılı Görülen Yönler.....	107
Tablo 31. Tartışmacı Metin Yazmada Başarısız Görülen Yönler.....	108
Tablo 32. Öğretmenlerin Tartışma Kavramına Yönelik Düşünceleri.....	110
Tablo 33. Tartışmacı Metin Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	111
Tablo 34. Tartışmacı Metin Yapısına Yönelik Öğrenci Geri Bildirimleri.....	113
Tablo 35. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Hakkındaki Görüşleri.....	114
Tablo 36. Öğretmenlerin Tartışmacı Metin Yapısının Öğretimine Yönelik Düşünceleri.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Tartışmacı Metin Yapısı	25
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

Ed.: Editör

İTDÖP: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

P : Anlamlılık Düzeyi

Örn.: Örneğin

Sd : Serbestlik Derecesi

SS : Standart Sapma

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TOEFL: Test Of English As A Foreign Language, Türkçe: Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı

X : Ortalama

Vb.: Ve Benzeri

Vd.: Ve Diğerleri

YYB: Yazarlık ve Yazma Becerileri

YYBDÖP: Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2009: 55). Ancak “dil yalnızca iletişim aracı değil aynı zamanda düşünme aracıdır. Bu yönüyle daha da önem taşımaktadır” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012: 8). Eğitimle gelişen ve güçlenen bu olgu, bireyin düşünce üretebilmesine ve düşüncelerini dışa vurmasına olanak sağlar (Yaman, 2015: 14). Dil eğitimi ise bireyin düşünme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde can alıcı bir rol üstlenir. Bundan dolayı gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili eğitimine büyük önem verilerek bireylerin nitelikli bir dil eğitimi almaları sağlanmaktadır (Özbay, 2011: 3). Bu açıdan bakıldığında dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesidir (Kavcar, 1998: 13). Bu açıklamalar, dil eğitiminin aynı zamanda bir düşünme eğitimi olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil eğitiminin düşünme ile iç içe olduğunu gösteren alan, ana dili eğitimidir. Anlama ve anlatma olmak üzere iki temel etkinlik alanından oluşan ana dili eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin dinledikleri ve okuduklarını doğru anlamaları; diğeri ise duygu ve düşüncelerini kurallara uygun biçimde anlatmalarınıdır. Dinleme ve okumada birey, ana dilinde bir yönüyle pasif; konuşma ve yazmada ise aktif bir faaliyeti yerine getirir. Bu aşamada, amacını söz veya yazı ile anlatırken öncelikle zihninde düşüncelerini belirleyip düzenler, doğru ve yerinde kelimeler seçerek iyi cümleler kurar, etkili anlatım yollarına başvurur. Bir dilde başarıyı yakalamak, duygu ve düşünceleri

sözlü veya yazılı olarak anlatabilme becerisi kazanmayı gerektirir. Bu yüzden anlatma becerileri, Türkçe öğretim programlarında ayrıntılı ve önemli bir yer tutmuştur (Korkmaz, Ercilasun, Zülfikar, Akalın, Gülensoy, Parlatır ve Birinci, 1995: 202; Temizyürek ve Balcı, 2015: 3-20).

Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi zorunludur. Kuşkusuz, bilgiyi elinde tutarak başarıyı yakalayan toplumların özelliklerinden biri de dil becerileri gelişmiş bireylerden oluşmalarıdır (Şahbaz, 2013: 134). “Türkçe öğretiminde anlatma becerileri konuşma, yazma ve görsel sunu kavramlarını ifade etmektedir. Anlatma, iletişim sürecinde dilin sahip olduğu iki temel işlevden biridir. Konuşma ve yazma, dille iletişimde bilginin üretilmesi ve aktarılması işlevlerini yerine getirir” (Onan, 2013: 25). “Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2011: 24). Ancak sözlü ve yazılı anlatımda yaşanan sorunların varlığı da dikkat çekmektedir.

Türkiye’de uzmanlar tarafından yazılan Türkçenin kullanımına yönelik bazı kitaplarda yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama gibi sorunların ele alındığı, bu durumun “yanlışçılık” veya “dil yanlışlığı edebiyatı” biçiminde adlandırıldığı görülmektedir (Akbayır, 2011: 1). Bu durum, günlük hayatta çeşitli ortamlarda sözlü veya yazılı metin üreten kişilerin kullandıklarında kimi sorunların varlığını göstermektedir.

Türkiye’de ilköğretimin farklı sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerine yönelik araştırmalarda, ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi açısından programlarda beklenen düzeye ulaşamadıklarını gösteren bulgular elde edilmiştir (Özbay, 2000; Temizkan, 2003; Coşkun, 2006; Yılmaz, 2008; Urgan, 2008; Arıcı ve Urgan, 2008; Gülüşen, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011; Çelik, 2012; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013; Calp, 2014). Bunun yanı sıra üniversite düzeyindeki öğrencilerin çoğu, yazma becerisinde sorun yaşamaktadır. Temel sorun ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarında yer alan uygulamaların yetersizliği olarak görülmektedir (Ülper, 2012: 123).

Öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Bu durum, onların yazmaya dayalı hazırladıkları proje ve performans ödevlerinin niteliğinden veya yazılı sınav kaygılarının yüksek olmasından kolayca gözlenebilir (Karatay, 2013: 22). Yazılı anlatım çalışmalarının öğretim programlarına uygun

yapılmaması, ilköğretim ve ortaöğretimde sözlü ve yazılı anlatımla ilgili temel bilgi ve becerilerin yeterince geliştirilememesi ve okul yıllarında karşılaşılan “olumsuz yazma deneyimleri”, öğrencilerin bu alana ilişkin becerilerinin yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra yazının dış görünümünün içeriğinden daha fazla önemsenmesi; öğrencilerin zihin gücünü geliştirici, yazılı anlatım becerilerini destekleyici çalışmalar yerine sınırlayıcı uygulamaların yapılması; öğretim sürecinde, yazılı anlatım becerileri değerlendirilirken metnin üretim aşamaları, anlam bütünlüğü, anlatım gücü ve metnin içeriğini yapılandıran öğelerin kullanımı yerine yazının okunaklığı, kâğıt düzeni gibi biçimsel özelliklerin veya dil bilgisi yanlışlıkları, yazım, noktalama ve anlatım bozuklukları üzerinde odaklanması; öğrencilerin yazılı metinlerinde konu, ana düşünce/ileti, düşünceler arası anlam bütünlüğü ve anlatım gücü gibi konular üzerinde değerlendirme çalışmalarının yeteri kadar yapılmaması yazılı anlatım sorunlarının çözümünü zorlaştırmaktadır (Deniz, 2000: 3; Babacan, 2003: 69; Şentürk, 2009: 25; Göçer, 2011: 71; Karatay, 2011: 1032; Baştuğ ve Demirgüneş, 2016: 24).

“Öğrencilerin yazılı anlatım becerisi kazanamamış olmalarının bir başka sebebi, test imtihanlarıdır. Çünkü test, öğrencilerin düşünce üretmelerine ve kalem tecrübeleri yapmalarına imkân tanımamaktadır” (Özbay, 2010: 265). Başka bir deyişle çoktan seçmeli sınav sisteminin varlığı, öğrencilerin yazma yeteneğini köreltirken öğretmenler açısından da bu konuda gösterilen çabanın “öğrencilerin sınav hazırlığından çalınan vakit” olarak görülmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Karadağ, 2016: 202). Bunun yanı sıra yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması, öğrencilerin ele aldıkları konu hakkında derine inememeleri, fikirlerini destekleyici örneklere yer verememeleri, konulara tek yönlü bakmaları ve farklı bakış açılarını yakalayamamaları yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 49). Bu sorunların varlığı, yazma öğrenme alanında düşünme becerilerinin yenilikçi uygulamalarla geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yirminci yüzyılda bütün toplumları sarsan felsefi ve politik değişimler, eğitimde de ön plana çıkarak değişime neden olmuştur. Bu değişiklikler arasında “tartışma” olarak adlandırılan eleştirel akıl yürütmeyi teşvik etme son derece önemlidir (Andriessen ve Schwarz, 2009: 171). “Tartışma eylemi, bilimsel çalışma, düşünme ve öğrenme sürecidir. Dolayısıyla bilimsel bilgiler, düşünme ve öğrenme ürünleri, aynı olgunun farklı açılardan görüntüsüdür. Bu bakış açısıyla bakıldığında eğitimciler olarak en önemli sorumluluklarımızdan biri de öğrencilerin tartışabilecekleri ortamlar

sağlamaktır” (Aldağ, 2005: 52-53). Nitekim eğitimciler tarafından “tartışmacı söylev” adı verilen bir öğretim yaklaşımı, günümüzde çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Kaya ve Kılıç, 2008: 89). Bu yolla öğrencilerin tartışabilme, sorgulayabilme, kendi fikrini dile getirebilme ve bir fikri savunabilme becerileri geliştirilmektedir. “Tartışma bazen ikna etme amacını taşıyan bazense kişinin kendi görüş veya tutumunu belirlemesini sağlayan sosyal ve sözel bir etkinliktir. Her iki durumda da tartışma eylemi ortaya çıkacak sonuçtan bağımsız olarak değişme veya değiştirme eylemleriyle ilişkilidir” (Aldağ, 2005: 78).

Yukarıdaki açıklamalar, tartışmanın bilimsel ve felsefi temellerinin olduğunu, öğrenme öğretme ortamlarında kullanımının önem kazandığını, bireyin düşünce ve eylemlerinde değişmeyi/değiştirmeyi sağladığını göstermektedir. Türkçe eğitiminde “tartışmacı metin” türünde yazılan ürünler, sözü edilen bu işlevleri yerine getirmektedir. Bu tür metinlerde “bir yargıyı, bir düşünce ya da öneriyi, çürütme, değiştirme amacı” söz konusudur (Özdemir, 1983: 26). Başka deyişle “tartışmacı metinlerin amacı okuyucu veya dinleyiciyi istenilen davranış ve düşünce biçimine yönlendirmek, ikna etmektir” (Karatay, 2014: 136). Bu nedenle tartışma metni yazmak yalnızca süreçlerin karmaşıklığı nedeniyle değil, aynı zamanda “tartışma” teriminin kendi doğası gereği de zordur (Schwarz, 2009: 91). Gerçekten de öğrenciler, en fazla, bu tür metinleri yazarken zorlanmaktadır (Akyol, 2008: 99). Bununla birlikte tartışma sürecinin, tartışma öğretiminin, tartışmacı düşünme üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir etkisi bulunmasa da öğrenci yansıtmalarından yazma sürecine olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Reznitskaya, Anderson ve Kuo, 2007: 469).

Tartışmacı yazımlara yönelik resmî öğretim, tipik olarak on birinci sınıfa kadar ertelenmektedir (McCann, 1989). Öğrencilerin, herhangi bir ortaokul öğrencisinin sahip olması beklenen türdeki ortak bilgileri paylaşması ve belirli söylem topluluklarına özgü inanç, varsayım ve yöntemleri bilmemeleri beklenmektedir (örn. hukuk, din, işletme, akademik çalışmalar ve siyaset). Bununla birlikte daha erken bir dönemde, ortaokulda tartışmacı yazma çalışmalarına başlanması için güçlü nedenler mevcuttur. Ergenlik çağındaki gençler, fikirlerini sesli söylemeye ve akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri tartışmaya davet etmeye isteklidirler. Bu, öğrencilerin güçlü kanıtlar (argüman) üretmeyi ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmeyi öğrenmeleri için verimli fırsatlar sağlar. Üstelik güçlü yazma becerilerinin geliştirilmesi birkaç yıl alırken tartışmacı yazma öğretiminin öğrencilerin üçüncü yıllarına kadar geciktirilmesi, üniversiteye kabul almaları sırasındaki rekabet konusunda ciddi bir dezavantaja sebep olmaktadır.

Tartışmacı metin, özellikle orta ve lise seviyesinde tartışmalara uygundur çünkü basit bir ifadeyle, sağlıklı bir kanıtın temel bileşenlerini ve onların ilişkilerini tarif eder. Kaldı ki ortaokul ve lisede tartışmacı yazım türleri için standartlar yeterince geneldir ve bir kanıtın sağlamlığı öncelikle verilerin, garantinin veya desteğin kalitesini etkileyen ince, alana özgü ayrımlar yerine, temel Toulmin bileşenlerinin sağlanması ve düzenlenmesi üzerinde değerlendirilebilir. Özetle çoğu öğrenci, tartışmacı yazım eğitiminden ortaokul başında yararlanabilir (Yeh, 1998: 123-129). Katılımcıların yaşı ilerledikçe özellikle ortaokula devam edenlerde, tartışmacı biçimleri daha iyi kullandıkları, dili daha etkin ürettikleri, ifadeleri bağdaşıklık ve tutarlılık anlamında daha iyi oluşturdukları görülmüştür (Bernardi ve Antolini, 1996: 181).

Yazılı metin üretiminde yaşanan sorunların değerlendirildiği yukarıdaki araştırmalar, yazma becerisinin düşünce üretme üzerine temellendirilmesinin kaçınılmaz olduğunu ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gereğini ortaya koymaktadır. Hiç kuşkusuz, “öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi, yazma ilgi ve isteğinin uyandırılması, onların düşünme becerilerinin gelişimine ve yazma alışkanlığı kazanmalarına bağlıdır” (Karadağ, 2016: 184). Düşünme becerileri ise öğrencilerin karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini kullanarak gelişme olanağı bulmaktadır (Aldağ, 2005: 59-78). Ana dili konuşucuları üzerinde yapılan, sözel akıl yürütme ve tartışmacı metin yazma becerileri arasındaki ilişkinin irdelendiği bir çalışmada iki değişken arasında ilişki bulunmuştur (Nippold ve M. Ward-Lonergan, 2010). Bundan dolayı ileri toplumlar, eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirici uygulamalara yer vermektedir. Bu uygulamalardan biri de düşünme ve akıl yürütme temelinde metin üretmeye dayanan tartışmacı metindir.

Türkiye’de üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine yönelik araştırmalarda (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Coşkun ve Tiryaki, 2013b; Çakmak, 2013; Çakmak ve Civelek, 2013; Çağlayan Dilber, 2014; Özçakmak, 2015; Gökçe ve Çelebi, 2015) son yıllarda artış görülmektedir. Buna karşılık ortaokul düzeyinde tartışmacı metin yazma becerisine yönelik yapılan araştırmaların (Yaylacık, 2015; Sis ve Bahşi, 2016) sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen ve örneklemini yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu her iki araştırmada, metin üretmede çeşitli sorunların yaşandığı ve belirli bir eğitim ile yazma düzeylerinde iyileşmelerin olduğu dile getirilmektedir.

“Yazma eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencinin yazma sürecini planlayabilmesi ve farklı türlerde metinler yazabilmesi amaçlanır” (Yaylacık, 2015: 2). Bu bağlamda metin türleri içinde öyküleyici ve bilgilendirici türlerde çok sayıda araştırma bulunmasına karşılık, yukarıdaki bilgilerden anlaşılacağı üzere, tartışmacı metin yazma konusunda ortaokul öğrencilerinin örneklem seçildiği bir araştırmaların az sayıda olması, bu araştırmanın yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve metin oluşturmada yaşadıkları sorunların türleri sorgulanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri hangi düzeydedir?
2. Sekizinci sınıf öğrencileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturmada hangi düzeydedir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarını kullanım sıklıkları nedir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklıkları nedir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları hangi düzeydedir?
6. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeyleri ile tartışmacı metinlerindeki tutarlılık puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
7. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine (cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, evlerinde kitaplık olma durumu) göre manidar bir farklılık oluşmakta mıdır?
8. Sekizinci sınıf öğrencilerinin, tartışmacı metin oluşturmada yaşadıkları sorunlar nelerdir?
9. Sekizinci sınıf öğrencilerinin, tartışmacı metin yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

10. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitiminde öğrenme alanları içinde özel bir işlevi bulunan yazma, düşünme ile sıkı bir ilişki içindedir. Yazmanın ilkeleri arasında “gözlem yapma”, “okuma” ve “düşünme”nin oluşu, bu gerçeği göstermektedir. Bundan dolayı “yazma, kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir” (Akyol, 2008: 99). Bununla birlikte yazma eğitimi çalışmaları kapsamında okullarda yıllardır geleneksel bir biçimde uygulanan bir atasözü veya özdeyişin açıklanması çalışmalarından uzaklaşarak öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini temel alan, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve kendilerini özgürce anlatabilmelerine olanak sağlayan değişik tür ve içerikte yazma çalışmalarına işlerlik kazandırılması gerekmektedir (Göçer, 2010: 192; Karadağ, 2016: 203). Çünkü yazma edimi, bireyin, temelde “sorun çözme” eylemi gerçekleştirmesini gerekli kılan bir sürece işaret etmektedir (Subaşı Uzun, 2006: 695).

Tartışmacı metin, doğası gereği, bir soruna ilişkin iki karşıt düşüncenin çatışmasıdır. Bu durum, tartışmacı metnin sorun çözme odaklı olduğunu gösterir. Bu tür metinlerde, öğrencilerin bir konuda ileri sürdüğü iddiayı gerekçelerle kanıtlamaları, karşı iddiayı çürütecek yollara başvurarak mantıklı bir sonuca ulaşmaları önem kazanır. Buna ek olarak öğrenciler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, iletişim, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma ile Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi üst becerileri kullanarak düşünce üretirler. Böylelikle tartışmacı metinler yazma yoluyla öğrenciler, düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazma becerisi kazanırlar.

Tartışmacı metinde “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler”in işe koşulduğunu söylemek mümkündür (MEB, 2015: 4). Buna ek olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin de tartışmacı metin yazma becerisinden yararlanabilecekleri üzerinde durulmaktadır (Yeh, 1998; Bernardi ve Antolini, 1996). Bu öneri, Türkiye’de 2005 ve özellikle 2015 Programlarında karşılık bulmuştur. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2005), yazma öğrenme alanı içinde “kendini yazılı olarak ifade etme” amacı doğrultusunda yer alan bazı kazanımların tartışmacı metinle dolaylı olarak ilgili olması; Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar)

Öğretim Programı'nda (2015) ise tartışmacı metni doğrudan belirten kazanımların varlığı, bu açıdan özel bir önem taşımaktadır. Bu yolla öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir iddia dile getirme, iddiasını gerekçelendirme, kanıtlara başvurma, karşı iddianın farkında olma ve karşı iddiayı çürütme, düşüncelerini mantık düzeni içinde sonuçlandırma gibi kazanımlara ulaşmaları beklenmektedir.

Bir yandan sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerine yönelik çıkarımlarda bulunmak diğer yandan öğrenci ve öğretmen görüşleriyle bu metin türünde yazma uygulamalarını daha iyi değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu araştırma, Türkçenin eğitiminde yazma öğrenme alanının amaçları arasında bulunan “farklı türlerde metinler yazma” amacına uygun bir nitelik taşımaktadır.

Bu çalışma ile Türkçe öğretiminin öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içinde ağır ağır ve diğerlerine göre daha zor geliştirilen bir beceri olarak görülen yazma öğrenme alanının ortaokullarda kazandırılması aşamasında, alan eğitimindeki araştırmacılara ve bu alandaki uygulayıcılara nitel bir bakış açısı sunulması beklenmektedir.

Türkçenin eğitiminde yazma öğrenme alanında belirli bir metin türüne özgü, metin yapısı temelli bir yaklaşıma dayanan bu araştırmanın, kuram ve uygulama boyutlarıyla belirli bir gereksinimi karşılayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, ortaokul Türkçe derslerinde tartışmacı metin yazma uygulamalarının betimlenebilmesine, uygulamalarda yaşanan sorunların irdelenebilmesine, bu türde metin üretiminin hangi yenilikçi yaklaşımları gerektirdiğinin tartışılabilmesine uygun ortam sağlayacaktır. Böylece Türkçe öğretim programlarının yazma öğrenme alanı, nicel ve nitel yönü olan bulgularla daha iyi geliştirilebilecektir.

Bu araştırma, 8. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi ve yaşadıkları sorunları saptamayı amaçladığı için hedef kitlenin ürettiği metinlerde yazma-düşünme ilişkisine odaklanmaktadır. Bu açıdan araştırma, Türkçe öğretiminde yazma eğitiminin temel konularından biri olan metin oluşturma sorununu çok yönlü bir biçimde betimleyen ve irdelleyen bir alan araştırması niteliği taşıdığı için önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Rize ili Merkez ilçe ortaokullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle, bu öğrencilerin Tartışmacı Metin Yazma Formu'ndan seçtikleri konu hakkında yazdıkları metinlerle, öğrenci ve öğretmenlerin yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmanın veri kaynağı olan metinler, evreni ve örneklemini yansıtacak düzeydedir.
2. Öğrenciler tarafından üretilen tartışmacı metinler, içerik yönünden çeşitli özelliklere sahiptir.
3. Öğrenciler ve öğretmenler, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına gerçek beceri ve duygularını yansıtmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazma: “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (Özbay, 2011: 115). Başka bir anlatımla “herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi”dir (Göçer, 2010: 178).

Yazma becerisi: “Dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir” (Demirel, 2003: 102).

Yazma eğitimi: “Öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisini kazandırma”yı amaçlayan, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla yürütülen bir alandır” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 21).

Tartışma: “Birbirine zıt iki durum arasındaki karşıtlığı açıklamak için yapılan konuşmalar dizisi veya akla yatkın, mantıklı kararlara ulaşmak için yapılan bir etkinlik” biçiminde tanımlanabilir (Kaya ve Kılıç, 2008: 91).

Tartışmacı metin: “Yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddiasını veri ve gerekçelerle destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür” (MEB, 2012: 39). Bu metin türünde yazar, öne sürdüğü görüşün doğru olduğunu gerekçelendirerek kanıtlamayı amaçlar. Bu yönüyle tartışmacı metin, gündelik yaşamdan iş hayatına kadar birçok alanda kullanılmaktadır (Gül, 2014: 548).

Tartışmacı metin yapısı: Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılından başlayarak ortaokullarda (5-8. sınıflar) “YYB” adıyla seçmeli bir ders okutulmaya başlanmıştır. Bu dersin öğretim programında yer alan tartışmacı metin yapısı “veri, iddia, karşı iddia ve sonuç” ana birimleri ile “destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul” yardımcı birimlerinden oluşur (MEB, 2012: 40).

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya yön veren temel kavramlara yönelik bilgiler yer almaktadır. Tartışmacı metin kavramına değinilmeden önce yazma becerisi, yazma süreci, metin, metinsellik ölçütleri, metin yapısı ve metin türleri üzerinde durulmuş; tartışmacı metin, tartışmacı metin yapısı, tartışmacı metinde düşünceyi geliştirme yolları ve Türkçe öğretim programlarında tartışmacı metin hakkında verilen bilgilerin ardından bu alanda yapılan yerli ve yabancı araştırmalar tanıtılmıştır.

2.1.1. Yazma Becerisi

İnsanda doğuştan gelen bir eğilim olan anlatma isteği, çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleriyle ortaya çıktıktan sonra dil aracılığıyla kendisini gösterir. “Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin düzenli biçimde, açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü ve yazılı olarak ortaya konulması”, bu anlatma isteğinin dil yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012: 12). Toplumsal bir varlık olan insan için yazma, iletişimin temel araçlarından biridir. Bu iletişim aracının doğru, etkili ve güzel kullanımı, insanın her türlü gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011: 36).

Bilinçli bir çabanın ürünü olan yazı yazma, yazarın çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Bu bilinçli ve çözümleyici zihinsel çaba sebebiyle yazmada kullanılan zihinsel işlemler, aynı zamanda “zihin yapısını düzenleyen işlemler” biçiminde adlandırılabilir. Yazma zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması, başka bir deyişle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi anlamına gelmektedir (Güneş, 2007: 160; 2013: 157). Başka bir deyişle yazma eylemi duygu, düşünce, hayal ve isteklerin

birtakım sembollerle belli bir kural dâhilinde anlatılmasıdır (Özbay, 2011: 68). Bununla birlikte yazmada, duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili bir biçimde aynı zamanda alıcı konumundaki okuyucuların zevk alacakları tarzda yansıtılması gerekir. Bu amaçla iyi bir yazı elde etmek isteyen bir yazar ana dilini kullanma becerisi, bireysellik ve üslup, gözlem yapmak, okumak ve düşünmek hususlarına ayrı bir önem vermek durumundadır (Gündüz ve Şimşek, 2011: 165; Aktaş ve Gündüz, 2015: 165-168). “Yazma gerçek anlamda insan beyninin bütün inceliklerini keşfettiği bir yaratım sürecidir. Bu açıdan baktığımızda yazma eylemi, düşünme sistemi içerisinde kuşkusuz en sistematiğidir” (Karadağ, 2016: 164).

Duygu, düşünce, dilek ve hayallerin dilin kurallarına uygun biçimde anlatımını gerektiren yazma, konuşma becerisi gibi verici dilsel etkinliktir (Güneyli, 2007: 21). Bununla beraber yazmanın birikim, deneyim ve donanım isteyen bir alan olması; hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzetme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu ve öğretmenden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle öteki dil becerilerine göre daha geç ve zor geliştiği belirtilmektedir (Göğüş, 1978: 236; Yalçın, 2002: 25; Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Maltepe, 2006: 5; Karatay, 2011: 1031; Karatay, 2013: 22; Göçer, 2013: 199; Temizkan, 2014: 6). Ancak çaba gösteren herkesin elverişli ortamlarda, deneme ve uygulamalarla doğru yazma becerisi kazanabildiği, düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmenin mümkün olduğu bilinmektedir (Kavcar, 1983: 114; Özbay, 2010: 258; MEB, 2012: 2).

“Öğrencilerin yazma becerileri birden değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma, üç beş günde öğrenilecek bir bilgi değil, alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir” (Özbay, 2010: 260). “Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar” (Akyol, 2008: 99). Bununla birlikte “yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir” (Demirel, 2003: 102). Başka bir deyişle yazma becerisi, bir dil öğrenimi ve eğitimi değil, yazılan dilin dünyasında sistemli düşünme yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Akbayır, 2011: 2).

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2013: 161). Yazma becerisi, okullarda öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerileri arasında yer alır ve temel amaç, öğrencilerin

yazma ve yaratma güçlerini geliştirmek, belirli bir amaç doğrultusunda onları yönlendirmektir Göğüş (1978: 116). Bu bağlamda bireylerin duygu ve düşüncelerini yazı aracılığıyla, belirli bir düzende ve anlamlı bir şekilde anlatabilmeleri için yazma becerisi kazandırılmalıdır. Yazma becerisi kazandırmada dikkat edilmesi gereken temel ilkeler ise şöyle özetlenebilir:

Yazma becerisi, yazmakla öğrenildiği için yazma eğitiminin temel ilkesi “yazdırmak”tır. Bu nedenle yazmayı öğrenmenin en iyi yolu, bizzat yazı yazmaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle ilişkili pek çok eylemin bilinçli bir sıra izlenerek yerine getirilmesiyle gerçekleşen bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçte yazmaya motive olmak, Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak, dil ile bütünleşmek yani dili kendileştirmek, iyi bir gözlemci olmak, okumak ve çeşitli yollarla elde edilen bilgiler üzerinde düşünmek önem taşımaktadır. Bu açıdan yazma becerisinde temel amaç, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilerin edinimini sağlamaktır. Bunun için öğrenci, yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır duruma getirilmelidir. Yazmada kılavuz rolü üstlenmesi beklenen öğretmen tarafından yazma sürecinin her aşaması izlenmeli, metin oluşturmada öğrenciye yardımcı olunmalıdır. Öncelikle öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa buna yönelik bir çözüm geliştirilmelidir. Bunun yanında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar unutulmamalıdır. Bu bilinçle hareket edilen bir öğrenme ortamında oluşturulan metinlerde içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir. Özel bir amaç olmadığı sürece öğrenciler tek konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediğini seçme imkânı sunulmalıdır. Dolayısıyla yazma çalışmaları farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirme aşamasında içeriğin özgün olması, yazarın kendi düşüncesini yansıtması özendirilmelidir. Bu amaçla öğretmenler, öğrencilerin yazılı ürünlerini yalnızca not vermek için değil aynı zamanda metin üretimindeki sorunlarını belirlemek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Yazma becerisini geliştirme çalışmaları okul dışındaki yaşam ortamlarında da gerçekleştirilerek yazma zevk ve alışkanlığı kazandırılmalı, yazma ihtiyacının doğması sağlanmalıdır (Göğüş, 1978: 240-242; Demirel, 2003: 102; Coşkun, 2007: 51-54; Göçer, 2010: 11-182; Özbay, 2010: 59; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011: 37-38; Gündüz ve Şimşek, 2011: 27; Karadağ ve Maden, 2013: 268; Temizkan, 2014: 9-28).

2.1.1.1. Yazma Becerisinin Gelişimi

Belirli bir süreçte edinilen ve gelişme olanağı bulan yazma becerisi, Türkiye’de ilkokuma yazma eğitimi adıyla ilköğretimin başında kazandırılmaktadır. Okuma yazma eğitimi ile başlayan ilköğretimin birinci sınıfında temel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi, daha sonraki öğrenim basamakları açısından önem taşımaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi, Türkçe dersinde temel amaç iken diğer derslere ilişkin öğrenmeler de bu yolla gerçekleşmektedir (Karadağ ve Maden, 2013:271; Şahbaz, 2013: 137).

İlköğretimde temel öğrenme alanlarından birini oluşturan yazma becerisi, öncelikle öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılamaları amacına yöneliktir. Bu kapsamda Coşkun (2013: 49), ilköğretimde yazma becerisinin düzeyini birinci sınıfta ilkokuma yazma eğitimi ile okuryazar hâle gelmek, 2-3. sınıflarda cümle düzeyinde anlatımı gerçekleştirmek ve 4-5. sınıflarda paragraf düzeyinde anlatımı tamamlamak biçiminde belirlemekte; metin aşamasının ise en geç ilköğretimin sonunda tamamlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamaların ilköğretimde başarıyla gerçekleşmesi, öğrencilerin ilköğretim sonrası eğitimlerini başarıyla sürdürmelerine, aynı zamanda kişisel ve toplumsal bir zorunluluk olan yazma ihtiyacını giderebilmelerine yardımcı olmakta; yazma ile ilgili daha üst düzey becerilerin öğretilmesi olanaklı duruma gelmektedir (Zorbaz, 2014: 111).

Yazma becerisinin ulaşacağı en üst düzeyin estetik/edebî değeri olan anlatma yeteneğinin kazanılması olduğunu belirten Karadağ ve Maden (2013: 271), edebî yazma veya yazarlık seviyesine ulaşmanın, her kişi için söz konusu olamayacağını belirtmektedir. Yazma becerisi üzerine düşünce üreten araştırmacılar, öğrencilerin her birinin bir yazar olamayacağını ancak her öğrencinin tam ve doğru yazmayı öğrenebileceğini belirtmektedir. Nitekim YYBDÖP’te, Falih Rıfkı Atay’ın, bu konuda söylediği “Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek ne de bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği bir şeydir.” sözü kullanılarak “Her öğrenci duygu ve düşüncesini yazılı olarak ifade etme yeteneğine sahiptir.” düşüncesi esas alınmıştır (MEB, 2012: 2).

Yukarıdaki bilgiler, yazma becerisinin ilköğrenimden başlayıp hayatın her döneminde gelişerek devam ettiğini, uygulamalı yazma çalışmalarıyla nitelik kazandığını ve belirli bir süreçte gerçekleştiğini göstermektedir.

2.1.2. Yazma Süreci

Yazma, oldukça karmaşık ancak öğretilbilir bir süreçtir. Anaokulundan başlayıp ortaöğrenimin sonuna hatta üniversite sonrasına kadarki süre boyunca birçok öğrenci, yazma sürecinde zorluk çekmektedir. Öğretilbilir olmasına rağmen düşüncenin yazılı iletişime dönüştürülmesi, pek çok tamamlayıcı beceri seviyesi gerektirdiğinden zor bir faaliyettir (Scott ve Vitale, 2003: 220; Elma ve Bütün, 2015: 104). Bu açıdan yazma sürecinin aşamaları üzerinde durulmasında yarar görülmektedir.

Yazma süreci plan yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama olmak üzere beş aşamada gerçekleşmektedir. Plan yapma aşamasında; yazma etkinliğine yönelik konu seçilir, fikirler toplanır ve düzenlenir, yazının kime yönelik yazılacağı düşünülür, yazma etkinliğinin amacı tanımlanır yazının amacı ve kime yönelik yazıldığı düşünülerek yazma için uygun yazılı anlatım türü seçilir. Sürecin ikinci aşaması olan taslak oluşturmada; okuyanların dikkatini toplamaya yönelik nelerin kullanılacağı belirlenir, yazının daha çok içeriği vurgulanarak yazı taslak olarak yazılır. Gözden geçirme aşamasında; öğrenciler yazdıklarını sınıflarıyla paylaşır, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının yorumları ve tepkilerini yazılı metnine yansıtarak değişiklik yaparlar. Düzenleme aşamasında; öğrenciler ürettikleri metinleri yazım ve noktalama kurallarına uygun biçimde düzenler, bu konuda öğretmen ve sınıf arkadaşları öğrencilere yardım eder. Son aşama olan yayımlama aşamasında ise öğrenciler ürünlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşır ve yazısını uygun biçimde yayımlar (Akyol, 2008: 99-109; Ülper, 2008: 88; Belet, 2011: 162; Karatay, 2011: 1036; MEB, 2012: 30-39; Göçer, 2014: 107; Zorbaz, 2014: 116-132). Bu açıklamalar, “yazma süreci”nin sonunda bir “ürün”ün ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durumda iki farklı yaklaşım ortaya çıkmaktadır.

2.1.3. Yazma Sürecinde Yaklaşımlar

Yazma becerisini geliştirme çalışmalarında “ürün odaklı” ve “süreç odaklı” olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur. Ürün odaklı yaklaşıma göre yazma, “doğrusal” biçimde, başka deyişle tek hamlede gerçekleşen bir eylemdir. Duygu ve düşüncelerin kaydedilmesi veya bir kâğıda aktarılması biçiminde düşünülen bu yaklaşımda temel amaç, bir metin oluşturmaktır. Bu amaçla yazı öncesi toplanan bazı bilgiler ve sahip olunan birikimler, metin oluşturmak için yeterli görülür. Bu durum, öğrenci ve öğretmen rollerinde de kendisini gösterir. Öğretmen, temel amacı belirli bir

metin üretmek olan öğrenciyi değerlendiren konumundadır. Kâğıt düzeni, yazım, noktalama, okunaklılık gibi dış yapı özelliklerine göre yapılan bu değerlendirmede içeriğin yapılandırılması üzerinde durulmaz. Yazma çalışması ve değerlendirme, mekanik bir biçimde gerçekleştirilir. Belirli metin türlerinin dışına çıkılmadan genellikle atasözü veya özdeyiş içeren bir konuda oluşturulan yazılarda öğrencinin konuyla ilgili doğru bilgi ve düşünceleri dile getirmesine önem verilir. Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkinin göz ardı edildiği yazma etkinlikleri, sınıf ortamında yapılan çalışmalarla sınırlıdır (Coşkun, 2007: 55; Ülper, 2008: 38).

Yazma sürecinde ikinci yaklaşım, süreç odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre yazı, “düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi” şeklinde düşünülür. Hazırlık, taslak oluşturma, taslağı düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarının birbirini izlediği bu yaklaşımda temel amaç, yazmanın süreç boyutunu öğrenciye yaşatarak metin oluşturmada gerekli becerileri kazandırmaktır. Hazırlık aşamasının önemli bir yer tuttuğu süreç yaklaşımında öğrencinin psikolojik ve düşünsel açılardan yazmaya hazır olması sağlanır. Öğretmen, yazma sürecinin bütün aşamalarında izlediği öğrenciye yol göstermek, metin oluşturmada yardımcı olmak ve yazmada yol arkadaşlığı yapmak durumundadır. Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltarak yazma tutumlarını olumluya dönüştürecek etkinliklere yer verilen bu çalışmalarda bireysel farklılıklar göz önünde tutulur. Konunun araç olduğu, içeriğin yapılandırılmasının biçim özelliklerinden daha fazla önemsendiği ve farklı türde metinler üretmenin yolunun açıldığı bu yaklaşımda, sınırlayıcı yazma uygulamalarından sıyrılarak bilişsel becerilerin geliştirilmesine, sürecin değerlendirilmesine ve yazmanın hayatın her alanına taşınmasına özen gösterilir (Göçer, 2014: 106; Oral, 2014: 24-25).

Yukarıdaki yazma yaklaşımları değerlendirildiğinde ürün odaklı yazmanın süreç odaklı yazma yaklaşımına göre daha az düşünülerek yapıldığı anlaşılmaktadır. Mekanik biçimde gerçekleşen ürün odaklı yaklaşımın tersine süreç odaklı yaklaşımda, aşamalı ve daha bilinçli bir yol izlenmektedir. Bununla birlikte her iki yaklaşım da metin üzerinde durmaktadır. Bu durum, metin terimini açıklamayı gerektirmektedir.

2.1.4. Metin Bilgisi

Bu bölümde metin, metinsellik ölçütleri ve metin türü kavramlarına yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.4.1. Metin

“Metin kavramının Batı dillerindeki karşılığı olan ‘text’ sözcüğünün kökeni Latince’dir. Latince’deki texere, textus, textum (dokumak, örmek, dokuma, örgü) sözcükleri söylenen ve yazılan şeylerdeki bağıntılar için kullanılmıştır” (Şenöz, 2005: 19). Bir dil ürününün metin olabilmesinde “birbiriyle bağıntılı, birbirine kenetli, sözdizimsel yapılar ya da sözceler” belirleyicidir. Başka bir deyişle sözdizimsel yapılar arasındaki bağıntı, metinden söz edilmesinin temel koşuludur. Bu sözdizimsel yapılar, birbirine bağlı bir bütün oluşturarak metin üretiminde çeşitli işlevler üstlenir (Sayın, 1999: 24-25). Metin, dile dayalı bütün yapıların anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir şekilde kurulmasına dayanır” (Karatay, 2014: 77).

“Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir veya birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” (Günay, 2007: 44). Sözlü veya yazılı bir dil ürününün metin olabilmesi, bildirişim değeri taşımasına bağlıdır. Bir metne bildirişim değeri katan özellik ise anlam birimleridir (Ögeyik, 2008: 10). “Metinler cümlelerden oluşan anlamlı birimlerin, kuralı ancak kullanıldığı metinde ortaya çıkan bir düzene bağlı olarak bir araya getirilmesiyle oluşurlar. Bu bir örgüdür, bir sistemdir. Bu örgünün veya sistemin birimleri arasında çok yönlü ilişkilerin bulunabileceği hissedilir” (Aktaş, 2013: 15-16). “Metin, kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlanmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünüdür” (Karaağaç, 2012: 709). “Metin yalnızca yazılı ürünleri değil sözlü, görsel ürünleri de içine alan, mesaj içeren ve belirli bir anlam bütünlüğü taşıyan bütünlüktür” (Sidekli, 2014: 168). “Anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, yazılı dil ürünlerinin tümü geniş anlamda bir metindir” (Akbayır, 2006: 76). Bu tanımlardan hareketle metin, “bildirişim temeline dayanan bütünlük” biçiminde tanımlanabilir (Gökçe, 2015: 15).

Yukarıdaki metin tanımları değerlendirildiğinde odak noktanın genellikle yazılı ürünler olduğu, sözlü ürünlere de bu tanımda yer verildiği görülmektedir. Oysa

görüntülü ürünlerin de bu kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Yazılı ürünlerin yanı sıra sözlü ürünler, görseller ve çoklu ortam araçlarının de metin oluşturabileceğini söylemek mümkündür. Bu durum, metin algısında yaşanan değişimin göstergesidir (Akyol, 2003: 49-58; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 290).

2.1.4.2. Metinsellik Ölçütleri

Bir metnin doğruluğundan veya yanlışlığından söz edilemez. Ancak metinselliği üzerinde durulabilir (Ögeyik, 2008: 10). Bu açıdan metinsellik, bir dil ürününün metin sayılabilmesinin koşullarını içermektedir. De Beaugrande ve Dressler (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi için bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), ikna edicilik (kabul edilebilirlik-acceptability), bilgilendiricilik (informativity), durumsallık (stiuationality) ve metinlerarasılık (intertextuality) olmak üzere gerekli yedi özellikten söz etmektedir. Sözü edilen metinsellik ölçütleri içinde yer alan bağdaşıklık ve tutarlılık, metin içi ölçütler; diğerleri ise alıcıya yönelik ölçütlerdir (Toklu, 2003: 124). Metnin “dilsel bütünlük” olması, büyük ölçüde bu iki ögenin varlığına bağlıdır.

2.1.4.2.1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, metni oluşturan sözcük ve cümleler arasındaki dil bilgisi kuralları bakımından uygunluktur. Metindeki dil bilgisi bağlantısı, bağdaşıklık araçlarıyla gerçekleşmektedir (Günay, 2007: 71; Yılmaz, 2010: 4). “Bağdaşıklık, dilin dizge olmasının doğal bir sonucudur. Dizge özelliği gösteren bir yapıda anlamsal ilişkileri sağlayan yüzey yapı ilişkileri vardır. Bu ilişkiler, dilden dile farklılık göstermektedir. Türkçede yüzey yapılar arasındaki bağdaşıklık ilişkileri önemli ölçüde eklerle sağlanmaktadır” (Onan, 2013: 32).

2.1.4.2.2. Tutarlılık

Tutarlılık, “birbirini izleyen tümce ya da sözcelerin sözdizim, anlam ve kullanım bakımından, çelişmezlik ilkesine uygun biçimde bir arada bulunuşudur” (Vardar, 2002: 197). Bir metnin anlam bütünlüğünü ve mantık düzenini sağlayan özelliktir. Kapsamı konusunda farklı görüşler bulunan tutarlılığın, metnin en önemli özelliği olduğu hususunda görüş birliği bulunmaktadır (Coşkun, 2005: 100). “Bağdaşıklıktan farklı

olarak tutarlılık, dil bilgisel bağlantılarla değil anlamsal bağıntı ve bütünlükle ilgilidir” (Çeçen, 2013: 140). Bu açıklamalara göre tutarlılık, metindeki cümle, paragraf ve bölümlerin anlam bütünlüğü ve mantık düzenine göre yapılandırılmasıdır.

Tutarlı bir metinde paragraf ve bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük; tema, konu, kişiler ve olaylar arasında süreklilik vardır. Mantıklı bir planının ve her yeni bilginin öncekilerle ilgisinin bulunduğu tutarlı bir metinde, arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünce ve olaylar yer almadığı gibi birbiriyle çelişkili bilgilere ve gereksiz tekrarlara da rastlanmaz. Okuyucunun alımlamada sorun yaşayacağı boşlukların yer almadığı tutarlı metinlerde, metin türü ve üslup arasında metin boyunca süren bir uyum görülmektedir (Coşkun, 2005: 105; Günay, 2007: 116-121; Demir, 2008: 48). Metinde tutarlılık sağlayan başlıca ilişkiler ise *özelleştirme*, *genelleştirme*, *neden-sonuç*, *amaç*, *karşılaştırma* ve *karşıtlık* bağlantılarına dayanmaktadır (Yılmaz, 2010: 10).

2.1.5. Metin Yapısı

Yapısal açıdan bakıldığında öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere üç tür metin yapısından söz edilebilir. Öyküleyici metin yapısı *dekor*, *kahramanlar*, *başlatıcı olay*, *problem*, *problemi çözüm girişimleri*, *sonuç*, *ana fikir* ve *tepki* olmak üzere sekiz metin biriminden oluşmaktadır. Bilgilendirici metin yapısı metindeki bilgilerin tanımlama, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç, sorun ve çözüm olmak üzere sunulması ile yapılandırılır. Şiir yapısı ise genellikle dize ve kıtaların akla geldiği ürünlerdir (Akyol, 2008: 158-159; MEB, 2012: 50-57; Güneş, 2013: 267-268).

Metin yapısı sözü ile genellikle bir metindeki bilgilerin düzenlenme biçimi anlaşılır. Metin yapısını bilen bir öğrencinin bu yolu izleyerek metni okuması, anlama becerisini geliştirir. Metin yapısına yönelik tanıtma ve çözümleme çalışmaları, metinlerin taşıdığı özelliklerin, öğrencilerce anlaşılmasını sağlar (Güneş, 2013: 265).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle farklı metin yapılarının kendi doğalarından kaynaklanan metin birimlerini içerdiklerini söylemek mümkündür. Metin kuramları açısından metin yapıları ise küçük yapı (micro structure), büyük yapı (macro structure) ve üst yapı (super structure) olmak üzere üçe ayrılır. Metnin küçük ölçekli yapısı, bağdaşıklık; büyük ölçekli yapısı, tutarlılık; üst yapısı da tür özellikleriyle ilgilidir (Günay, 2007: 67-68; Ülper, 2008: 19-33).

2.1.6. Metin Türleri

“Edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere” tür adı verilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012: 70). Metnin iç ve dış özellikleri, içerdiği ögeler ve bu ögelerin değişik boyutları metin türlerini adlandırmada kullanılan ölçütlerdir (Özdemir, 1983: 5).

Metin türleri, bir dili konuşan bireylerin iletişim kurmalarını sağlayan metin örnekleridir. Bundan dolayı her metin türü, üretildiği toplumun kültürel, sosyal ve tarihsel özellikleriyle biçimlenmiştir (Şenöz, 2005: 62). “Türü ve yapısı ne olursa olsun, her metnin bir konusu ve yazılış amacı vardır” (Karatay, 2014: 123). “Bir bilimsel makale, gazete metni, hukuk metni, rapor, reklam metni, öykü ve şiir gibi metinlerin farklılıkları biçimsel ve biçimsel özellikleriyle kendini gösteren üretilme amaçlarından kaynaklanmaktadır” (Ögeyik, 2008: 11).

Alan yazın incelendiğinde metin türlerine yönelik çeşitli sınıflandırmalarla karşılaşılacaktır. Bir fikri anlatan metinleri, “bilgi verici metinler”; bir olayı anlatan metinleri, “hikâye edici metinler”; bir duyguyu anlatan metinleri de “şiir” olarak sınıflandırmak mümkündür (Cemiloğlu, 1998: 18-19). İletişimi sağlamak amacıyla kullanılan metinler, “form yazılar”; bilgi verme amaçlı metinler, “öğretici (didaktik) metinler”; sanat eseri ortaya koyma amacıyla oluşturulan metinler, “anlatma esasına bağlı metinler”; aynı amaçla yazılan ancak göstermeyi esas alan metinler, “dramatik metinler”; coşku ve heyecanı dile getiren metinler de “lirik metinler” biçiminde gruplandırılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2015: 243-244). Metin sınıflandırmada temel ölçüt, dilin kullanımudur. Bu yüzden metinler, temelde öğretici metinler ve yazınsal metinler olmak üzere iki grupta toplanabilir (Akbayır, 2006: 16-34). Nitekim yazın türlerine yönelik ilk dizgesel çalışma, Aristoteles tarafından yapılmıştır. Buna göre yazın, anlatı (retorica) ve şiir (poetica) olmak üzere iki dala ayrılmıştır (Yıldırım, 2009: 31). Şiir metinleri dışındaki edebî türler, genel anlamda “olay ağırlıklı” ve “düşünce ağırlıklı yazılar” veya “bilgilendirici” ve “edebî metinler” biçiminde sınıflandırılabilir (Karatay, 2014: 83).

Metinler anlatım biçimleri, gerçeklikle ilişkileri, hedef kitleleri ve yazılış amaçları açısından sınıflandırılabilir. Ancak bunların içinde en kullanışlı sınıflandırma, metinlerin “öğretici metinler” ve “sanat metinleri” şeklinde ikiye ayrıldıktan sonra her metnin kendi nitelikleriyle tanınmaya ve açıklanmaya çalışılmasıdır (Aktaş, 2013: 16). Bununla birlikte metinleri aktarma ve düzenleme biçimlerine göre “sözlü metin”, “yazılı metin”, “görsel metin”; düzenleme biçimlerine

göre “basit metinler”, “üst düzey metinler”; işlevleri bakımından “edebî metinler” ve “öğretici metinler”; dil öğretiminde kullanımına göre ise “edebî”, “üretilmiş”, “özgün” ya da “otantik” biçiminde sınıflandırmak mümkündür (Güneş, 2013: 251).

Metinleri sınıflandırmada genellikle metnin tonu, metnin tipi ve metnin türü olmak üzere üç ölçüt kullanılmaktadır. Sözü edilen bu özellikler, her metinde açık biçimde yer almayabilir. Hatta aynı metinde tip, ton ve tür olarak bir veya birden fazla özellik görülebilir. Bu sınıflandırma kapsamına anlatı türü, şiirsel, söyleşimsel, basın, özel bilgilendirici, işlevsel, öğretici, çözümlene ile ilgili, mesleki, haberleşme, uyarıcı yazılar ve afişler girmektedir (Günay, 2007: 216).

Yukarıda belirtilen metin sınıflandırmalarında çeşitlilik görülmektedir. Bu durum, metinlerin biçim özellikleri ve yazılış amaçlarının farklılığıyla açıklanabileceği gibi, uzmanların metin türü konusunda birbirinden farklı düşündüklerini de ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uzmanların en fazla görüş birliği içinde oldukları metin türleri “öğretici/bilgilendirici metinler” ile “sanatsal/edebî metinler”dir. Türkçe eğitiminde bilgilendirici metinler içinde düşünülebilecek özel bir metin türü de “tartışmacı metin”dir.

2.1.7. Tartışmacı Metin

“Tartışma, bir konu üzerinde birbirine aykırı olan görüş ve delilleri karşılıklı olarak tartıp savunma işidir” (Özkan, Tören ve Esin, 2006: 858). Tartışmalar, sözlü veya yazılı biçimde olabilmektedir. Her iki türde de belli bir konudaki değişik bakış açılarının ayrıntılı olarak çözümlemesi yapılır. Sözlü tartışmaların daha fazla sayıda kişiyle konuşmak yoluyla yapılması ise temel ayrımdır. Bu tür tartışmaların, yazılı tartışmalardan ayrılan yönleri daha kullanışlı ve hızlı olmasıdır; yazılı tartışmalar ise durağan ve kalıcı olmasıyla kendisini gösterir. Bu durum, yazının sözden daha kalıcı olmasından kaynaklanmaktadır (Tokdemir, 2013: 18). “Tartışmaya yönelik geliştirilen tanımların ortak noktası, tartışmanın insanlar tarafından ileri sürülen iddialarla ilgili olmasıdır” (Aldağ, 2005: 2).

“Tartışma eleştirel düşünmenin temelidir. Araştırma ve savunma boyutlarıyla tartışma bilgiyi keşfetme, düşünceleri test etme, alternatifleri araştırma, bilgiyi eleştirme ve daha iyi koşullar için düşünce geliştirme için güçlü bir yöntem sunmaktadır” (Aldağ, 2005: 66). Bu güçlü yöntemin yazılı metin üretimindeki adı, tartışmacı metindir.

Tartışmacı metin ise biçim özellikleri ve yazılış amaçları göz önünde bulundurulduğunda bilgilendirici metin türü içinde değerlendirilmektedir.

Belirli bir konuda açıklama yapmak, okuyucuları bilgilendirmek veya yönlendirmek amacıyla yazılan bilgilendirici metinler, geniş bir okur kitlesine seslenmektedir. Araştırma, deney ve gözlem ürünü olan bu tür metinlerde anlaşılır ve sade bir dil kullanılır. Tanımlamalar, sıralamalar, karşılaştırmalar ve neden-sonuç ilişkilerinden yararlanır (Karadağ, 2016: 181). Bunun yanı sıra “bilgilendirici metinlerde okuyucuyu bir düşünceye ikna etmek, bir düşünceyi kanıtlamak veya tartışmaya açmak amacı ve çabası vardır” (Karatay ve Okur, 2012: 402). Bu açıklamalar, bilgilendirici metinlerin tartışma ile iç içe olduğunu göstermektedir.

Tartışmacı metin türü, tartışmacı anlatım biçimine dayanmaktadır. Bundan dolayı aşağıda öncelikle tartışmacı anlatım üzerinde ayrıntılı durulmaktadır.

Herhangi bir düşünceyi veya yargıyı çürütmek, değiştirmek amacıyla başvuru tartışmacı anlatımda çürütme ve değiştirme eylemi gerçekleştirilirken sağlam dayanaklar seçilmelidir. Alıcıyı bir düşünceye ortak etmek veya yerleşmiş kanılarını değiştirmek, seçilen konu hakkında yazar gibi düşünmesini sağlamak amacıyla başvuru bu anlatım biçiminin özelliği, konunun tartışılarak sonuca bağlanmasıdır. Esas olan kanaatler değil, gerçeklerin, kesin yargıların sağlam kanıtlarla tartışılarak bir sonuca ulaşılmasıdır (Yaman ve Köstekçi, 2006: 173-174).

Ortaya atılan bir öneri, düşünce ve yargıyı değiştirmek, desteklemek veya yanlışlığını kanıtlamak için başvuru bir anlatım biçimidir. Bu yöntem bir bakıma okuyucuya veya dinleyiciye bilgi vermekten çok onun duygu ve düşüncelerini değiştirmeyi amaçlar. Bu yöntemde bir düşünce ya da iddia (tez), belli bir bakış açısından desteklenir, okuyan veya dinleyen ikna edilmeye çalışılır. Ortak edilmeye çalışılan düşünce, sebep ve sonuç ilişkileri, nasıl ve niçin sorularına verilen cevap tutarlılığı gibi mantıksal bir akıl yürütme çerçevesinde kanıtlanmaya çalışılır. Tüm bunlar belli bir sıra gözetilerek yapılırsa kanıtlama yöntemi daha pekiştirilmiş olur. (Babacan, 2008: 98).

Tartışmacı anlatım, okuyucunun bir konu hakkındaki yerleşik kanılarını değiştirmek amacıyla yazılan yazılarda kullanılan bir anlatım türüdür. Burada amaç, yerleşik kanaatleri sorgulamak, değiştirmek ve yazar tarafından ileri sürülen görüşü okuyucuya benimsetmektir. Bu tür yazıların dili yer yer nesnel olmakla birlikte genellikle öznelidir. Konunun işlenişinde, zaman zaman sorular ve bu sorulara yine yazarın verdiği cevaplar kullanılır. Bunda amaç, okuyucunun aklına gelmesi muhtemel

soruların önceden cevaplandırılmasıyla, okuyucuyu ikna etmektir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2011: 68)

Tartışmacı anlatım, kanıtlamaya dayalı anlatım biçimleri arasında yer alır. Bu anlatım biçiminde amaç, yazarın karşı olduğu düşünceleri çürüterek okuyucuya kendi görüşlerini benimsetmesidir. Yazar, karşı görüşlerin zayıf taraflarını ve tutarsızlıklarını söyledikten sonra kendi görüşlerini anlatır. Bunu yaparken okurun aklına gelebilecek soruları kendi bakış açısından cevaplar. Bu çeşit anlatımlarda metnin inandırıcılığını artırmak ve okuru ikna etmek için kanıt göstermek zorunludur (Gündüz ve Şimşek, 2011: 49). Tartışmacı anlatım, “bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşünceleri çürütmeyi veya bu konuda okuyucunun kanılarını değiştirmeyi amaçlayan anlatım türü” olarak görülmektedir (Coşkun, 2007: 82)

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde tartışmacı anlatıma dayalı üretilmiş metinlerde iki farklı görüşün olduğu ortaya çıkmaktadır. Birincisi yazarın görüşüdür, ikincisi de çürütülmesi gereken görüştür. Burada yazar, kendi görüşünün haklılığını ortaya koymak amacıyla çeşitli kanıtlar sunabilir, okuyucunun aklına gelebilecek sorunlar ve sorular belirtilebilir. Çünkü yazarın genel amacı, ikna edici bir yol izlemek ve okuyucuyu kendisi gibi düşündürmektir.

2.1.7.1. Tartışmacı Metnin Temel Özellikleri

Tartışmacı metinde bir görüşü kanıtlamak, bir bakış açısını savunmak, alıcının düşüncesini değiştirmek ve alıcıyı ikna etmek amacı söz konusudur. Bir tezi ortaya dile getirmek ve karşı tezi çürütmek biçiminde yapılandırılan tartışmacı metinler, anlatsal ve betimleyici metinlerden farklıdır. Değişik tanımlama, açıklama ve kanıtlama yollarına başvuru bu metinlerde, var olan iki tezden birini destekleyen kanıtlar kullanılır. Kanıtlama biçimleri ve savunulan düşüncelerin örneklendirilmesi, bu metinlerin genel özellikleridir. Tartışmacı metinlerin ikna etme ve polemik olmak üzere iki temel işlevinden söz edilebilir. İkna etme işlevinde yazar, bildirisi ile okuyucuyu inandırmayı amaçlar, duygularını veya gerçek nedeni söyleyerek kendi bakış açısını ve düşüncesini okuyucuya kabul ettirmek ister. Polemik işlevde ise kendi görüşü dışındaki görüşü gülünç duruma düşürmek ve savunulan düşüncenin tutarlı bir yanının kalmadığını göstermek için bir tartışma yoluna gider. Metnini buna göre yapılandırır. Dilin göndergesel işlevde kullanılması, duygu ve düşüncelerin sade, gösterişsiz ve kesin cümlelerle sunulması, tartışma konusunun temelini doğru ve güvenilir bilgilere

dayanması, savunulan düşüncenin (iddia, tez) gerekçelendirilerek anlatılması ve mantıksal bir yaklaşıma göre düzenlenmesi bu tür metinlerin diğer özellikleri arasındadır (Günay, 2007: 324-330; Karatay, 2014: 136-137). Bir metnin niteliğini etkileyen en önemli etmenler organizasyon, detaylandırma ve iknadır (Lebovitz, 1996). Bundan dolayı tartışmacı metinde bu üç ögenin, özellikle de “ikna”nın varlığı çok önemlidir.

2.1.7.2. Tartışmacı Metnin Düzenlenişi

Tartışmacı metinlerde düşüncelerin, mantıksal tutarlılık içinde sunulması önemlidir. Tartışma konusuyla ilgili savunulan tez ortaya atıldıktan sonra bu düşüncenin eksik, tutarsız veya yazarca kabul edilmeyen yönleri üzerinde durulur. Bu yolla karşı tezin çürütülmesi sağlanır. Tartışma konusuyla ilgili savunulan görüş gerekçelendirilir, kanıtlanma biçimlerinden yararlanır. Bu aşamada tartışmacı metnin başlangıç cümlesi ile son cümlesi arasında tutarlılığın bulunmasına özen gösterilir. Bu tutarlılık, karşı tezin çürütülerek savunulan tezin üstün duruma getirildiği bir mantık düzeni içinde kendisini gösterir.

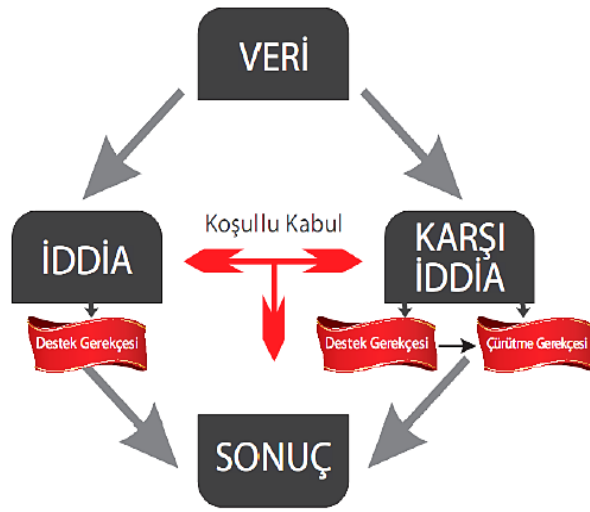
Metnin giriş bölümünde tartışma konusuyla ilgili birtakım bilgiler verildikten sonra kanıtlanmak istenen görüş sunulur. Tartışmacı metinlerde kısa ve dikkat çekici bir girişle anlatıma başlanması; sağlam, güvenilir ve işlevsel bilgiler verilmesi savunulan görüşün temellendirilmesi ve alıcının ikna edilmesi açısından gereklidir. Bu tür metinlerin, kuruluş yönünden sağlam düzenlenmesine; sonucun, giriş bölümünde olduğu gibi etkili olmasına dikkat edilir. Buna göre tartışmacı metinlerin düzenlenişinde bilinen varsayımları anımsatma, gerçeğin sınırının ve çerçevesinin yeniden belirlenmesi ve savunulacak düşünceye gelme aşamaları izlenir (Günay, 2007: 330-334).

2.1.7.3. Tartışmacı Metin Yapısı

Tartışmacı metin yapısı, Toulmin’in modeline (1958) dayanmaktadır. Bu model üçü temel, üçü de yardımcı olmak üzere altı metin biriminden oluşmaktadır. Temel birimler “iddia” (claim), “veri/zemin” (data/grounds) ve “garanti” (warrants); yardımcı birimler ise “destek” (backing), “niteleyici” (qualifier) ve “reddedici”dir (Uzun, Keçik, Turan ve Emeksiz, 2010: 2). Tartışmacı yazma öğretiminde Toulmin modelinin, sağlıklı bir kanıtın temel bileşenlerini ve onların ilişkilerini tarif etmesinden dolayı özellikle orta

ve lise seviyesinde tartışmalara uygun olduğu; çoğu öğrencinin tartışmacı yazma eğitiminden ortaokul başında yararlanabileceği düşünülmektedir (Yeh, 1998: 123-129).

Toulmin'in modeli, tartışma yoluyla öğrenme ve öğretimde kullanılabilir bir işlevselliğe sahiptir. Ancak bu modelin etkili kullanımı, “amacı en iyi destekleyen öğrenme kuramın temel alınması”na bağlıdır. Bu, Toulmin modelinde tanımlama, çözümlenme ve değerlendirme boyutlarıyla bazı sınırlılıkların olduğunu göstermektedir (Aldağ, 2005: 13). Bunun üzerine sözü edilen model, “tartışmacı metin yapısı” adıyla uyarlanarak kullanışlı duruma getirilmiştir. Tartışmacı metin yapısı, aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tartışmacı Metin Yapısı (MEB, 2012: 40)

Şekil 1’de tartışmacı metnin “veri, iddia, karşı iddia ve sonuç” birimlerini içeren dört ana birim ve “destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul” biçiminde üç yardımcı birimden oluştuğu görülmektedir. Tartışmacı metin yapısının bu hâliyle, Toulmin modeline kullanışlılık kazandırdığı söylenebilir.

2.1.7.3.1. Tartışmacı Metin Yapısının Ana Birimleri

Bu bölümde, tartışmacı metin yapısının ana birimlerini oluşturan veri, iddia, karşı iddia ve sonuç birimlerine yönelik bilgiler verilmiştir.

2.1.7.3.1.1. Zemin/Veri

Tartışma konusuna yönelik tanıtıcı bilgilerin verildiği bu bölüm, daha sonra dile getirilecek iddia ve karşı iddianın anlaşılması açısından önemlidir. Bu yolla tartışmanın nasıl bir zeminde yürütüleceği anlaşılır. Metnin temelini oluşturan bu bölümde, tanımlama ve açıklama yollarına başvurulur (MEB, 2012: 40). Buna göre tartışma konusunu temellendiren veri biriminin sağlam ve güvenilir bilgileri, mantıklı düşünceleri içermesi gerekir. Verinin az sayıda ve dağınık olması, tartışma metnini üreten yazarın güvenilirliği ve inandırıcılığı üzerinde kuşku uyandırır. Bu bölümün “kavrayıcı ve dikkati toplayacak nitelikte olması” gerekir (Günay, 2007: 331).

Aşağıda, “Meslek seçiminde bireylerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusunda yazılmış bir tartışmacı metnin “veri” birimi yer almaktadır:

“İnsan kendi varlığını gerçekleştirmek üzere sürekli seçim yapmak durumundadır. Bu seçimlerden en önemlisi olan meslek seçimi, bireyin çeşitli meslekler arasından en iyi yapabileceğini düşündüğü faaliyetleri içeren ve kendisine en üst düzeyde doyum sağlayacağına inandığı bir iş alanına yönelmesidir. Bu önemli tercih, uzun hayat yolculuğunda kişinin bir yön tayin etmesini sağlayan pusula gibidir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

2.1.7.3.1.2. İddia

“Tez”, “önerme” ve “sav” biçiminde kullanımına rastlanan (Günay, 2007: 330; Özdemir, 1983: 29; Uzun, vd., 2010: 1) iddia, tartışmacı metinde savunulan düşüncedir. Tartışmacı metinde iddia, yazarın düşüncesini ve bakış açısını yansıtır. Bu nedenle yazar, “tezinin tutarlı olduğunu gösterecek bir anlatım biçimi”ne yer vermelidir (Günay, 2007: 338). Başka bir deyişle iddia, tartışmacı metinde ana düşünceyi yansıtan konumda olduğundan sağlam bir biçimde düzenlenmelidir (Akbayır, 2006: 80).

Veri biriminde tartışmacı metnin temelini oluşturan birtakım bilgi ve düşüncelere yer verildikten sonra tartışılan konuya yönelik savunulan düşünce dile getirilir. Tartışmacı metni üreten yazardan iddiasını açık biçimde ortaya koyması, gerekçelendirmelere başvurarak kanıtlaması beklenir. Bundan dolayı yazar, “bence, bana göre, benolduğuna inanıyorum, tabii ki, hiç şüphe yok ki ...” gibi ifadeleri kullanır. (MEB, 2012: 40). Buna ek olarak iddianın gerekçelendirilmesi sırasında düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması gerekir.

Aşağıda, farklı konularda yazılmış tartışmacı metinlerin “iddia” birimine örnekler verilmektedir:

“Kitle iletişim araçları, günümüzde özellikle medya ve medya dilini etkin kullanan gençler üzerinde olumsuz etki gücüne sahiptir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Okullarda serbest kıyafet uygulaması veli ve öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurur” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Bana göre bu iki merkezden en doğru olanı, bireyin meslek seçiminde ailesinin yönlendirmesinin olmasıdır” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Bilgisayar ve internet kullanımını eğitim öğretimde gereklidir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Bana göre tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak için her dersten ayrı ayrı yazılı sınavlar yapılmalıdır” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

2.1.7.3.1.3. Karşı iddia

“Antitez” ve “karşı sav” olarak da bilinen karşı iddia, tartışmacı metinde savunulan düşüncenin karşısında yer alan, yazarın iddiasıyla çelişen düşüncedir. Yazarın amacı, bir veya birden fazla olabilecek karşı iddiayı çürütmek, bu yolla kendi iddiasını okuyucuya kabul ettirmeye çalışmaktır. Bundan dolayı nitelikli bir tartışmacı metinde, iddianın yanı sıra karşı iddiaya da yer verilir; karşı iddianın yanlışlığı üzerinde durulur. Karşı iddiayı dile getirirken kullanılan dile özen gösterilir, aşırılıklara yer verilmez. Yazarın, karşı iddiayı sunarken “bazılarına göre ...”, “birçok insana göre ...”, “bazı kimseler... olduğunu savunur”, “olduğunu savunanlar vardır” biçiminde aktarmalı anlatıma başvurduğu görülür (MEB, 2012: 41).

Aşağıda, farklı konularda yazılmış tartışmacı metinlerin “karşı iddia” birimine örnekler verilmektedir:

“Bu insanlar kitle iletişim araçlarının, öğrencilerin dilini ve kültürünü geliştirdiğini öne sürüyor” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Bazı kişiler ise kıyafet serbestliğinin herhangi bir sorun teşkil etmediği görüşündedir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Günümüzde pek çok kişi tarafından bilgisayar ve internet kullanımını çocukların ev ödevlerini yaparken kolaycılığa kaçtıkları görüşündedir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

2.1.7.3.1.4. Sonuç

Bu bölümde yazar, tartışma konusunu iddia ve karşı iddiayı kapsayacak biçimde, sağlam ve inandırıcı bir anlatımla ve özlü biçimde sonuca bağlar. Bütün metnin özeti niteliğindeki sonuç biriminin “kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse” gibi bağlama ögeleri kullanılarak yapılandırıldığı söylenebilir (MEB, 2012: 41). “Bu tür metinlerin sonu da başlangıçtaki gibi, duygu ve heyecana yönelik çarpıcı bir sonuçla biter” (Günay, 2007: 331).

Aşağıda, farklı konularda yazılmış tartışmacı metinlerin “sonuç” birimine örnekler verilmektedir:

“Sonuç olarak öğrenciler arasındaki sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle yaşanabilecek sorunların önüne geçilmesi açısından üniformanın gerekli olduğu kanısındayım” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Özetle hayatının önemli bir dönemecinde kendi ilgi ve beklentilerini göz önünde bulundurup ailesinin görüşünü de dikkate alarak meslek alanına yönelen bireyi, Konfüçyüs’ün yüzyıllar önce söylediği ‘Sevdiğiniz işi yaparsanız yaşam boyu bir gün bile çalışmış olmazsınız.’ sözünde olduğu gibi, huzurlu bir hayat beklemektedir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

Yukarıda sözü edilen ana birimlerin niteliğini ve savunulan görüşün inandırıcılığını artırmak amacıyla birtakım yardımcı birimlerin kullanılması gerekmektedir. Bu birimler, yazarın kendi görüşünü desteklemesi ve karşı görüşün gerekçelerini reddetmesi açısından önemlidir.

2.1.7.3.2. Tartışmacı Metin Yapısının Yardımcı Birimleri

Bu bölümde destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabulden oluşan tartışmacı metnin yardımcı birimlerine yönelik bilgiler verilmektedir.

2.1.7.3.2.1. Destek Gerekçesi

Tartışmacı metinde yazar, iddiasını açık biçimde ortaya koymak için bir düşünceyi, eylemi veya inancı nedenleriyle birlikte ele alır (Karatay, 2014: 112). Yazar, iddiasını güçlendirmek amacıyla açıklama ve kanıtlara başvurur. İddiaya yönelik açıklama, örnek ve kanıtları içeren destek gerekçelerinin sunumunda düşünceyi geliştirmeyi yollarından yararlanır. Destek gerekçeleri, aynı zamanda karşı iddiayı daha

anlaşılır duruma getirmeyi de sağlar (MEB, 2012: 41). Böylece okuyucu, akıl yürütme yoluyla düşünce çatışmalarını daha iyi kavrar.

Aşağıda, “Okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?” konusunda yazılmış tartışmacı metnin iddia ve karşı iddia birimlerine yönelik destek gerekçeleri örneklendirilmektedir:

“Ülkemizde dengeli bir gelir dağılımı olmadığından bu durum öğrencilerin kendi aralarında ve öğrenci-veli arasında sosyoekonomik farklılıktan doğan birçok problemi beraberinde getirir. Öğrenciler arasında gereksiz bir marka rekabeti başlar; bazı öğrenciler ise aşağılık duygusuna kapılabilir. Diğer yandan veli ve öğrenci arasında da pahalı ve farklı kıyafet satın alınması konusunda çatışmalar meydana gelir” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

“Kıyafet serbestliği özellikle kırsal bölgelerde bulunan ve ekonomik sıkıntı için olan velileri ayrı bir okul kıyafeti alma zorunluluğundan kurtarır” (Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf).

2.1.7.3.2.2. Çürütme Gerekçesi

“Tartışmacı metinlerin amacı okuyucuyu veya dinleyiciyi istenilen davranış ve düşünce biçimine yöneltmek, ikna etmektir” (Karatay, 2014: 136). Bundan dolayı yazar, karşı iddiayı çürütmek amacıyla açıklama ve kanıtları ortaya koyar. Bu amaçla karşı iddia üzerine yoğunlaşarak zayıf yanlarını bulmaya çalışır. Bir veya birden fazla çürütme gerekçesi kullanılabilir. Bu gerekçenin tartışma konusuyla ilgili, sağlam ve mantıklı olmasına önem verilir. Destek ve çürütme gerekçelerinin sayısının fazla olması, tartışmacı metnin etkililiğini artırır. Bu aşamada yazarın çeşitli düşünceyi geliştirme yollarına başvurduğu görülür (MEB, 2012: 42).

2.1.7.3.2.3. Koşullu Kabul

Tartışmacı metinde karşı iddianın tamamıyla reddedilmesi söz konusu olduğu gibi akla uygun yanları görülerek hangi koşullar altında geçerli olduğu veya hangi durumlarda geçerli olmadığı dile getirilebilir. Bu açıdan yazar, metinde karşı iddiayı tamamıyla reddetmez, ancak tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığını ifade eder. Buna göre koşullu kabul, iddia ile karşı iddianın birbirine en yakın olduğu noktadır. Tartışmacı metinde koşullu kabulün kullanılması, iddianın savunulması

sırasında tarafsızlığın sürdürüldüğü anlamını taşır. Bu da metnin ikna ediciliğini güçlendirir (MEB, 2012: 42).

2.1.7.3.3. Tartışmacı Metinde İşlevsiz Metin Birimleri

Tartışmacı metinde ana ve yardımcı birimlerin dışında kalarak metnin mantıksal bütünlüğünü bozan metin birimleridir. İşlevsiz metin birimleri, gereksiz tekrar ve ilgisiz birim olmak üzere iki türdür (MEB, 2012: 42).

2.1.7.3.3.1. Gereksiz Tekrar

Tartışmacı metinde tartışma konusuna yönelik dile getirilen düşüncelerin sonraki bölümlerde yinelenmesi durumudur (MEB, 2012: 42).

2.1.7.3.3.2. İlgisiz Birimler

Tartışmacı metnin ana ve yardımcı birimleriyle herhangi bir bağlantısı olmayan, metin için bir değer taşımayıp metinden çıkarıldığında anlaşılabilirlik düzeyinin arttığı metin birimidir (MEB, 2012: 42). Gereksiz tekrar ve ilgisiz birimlerin sayısının fazla olduğu metinlerde mantıksal tutarlılık zayıftır.

2.1.7.4. Tartışmacı Metinde Düşünceyi Geliştirme Yolları

“Anlatımda düşünceyi sağlam temellere yaslayabilmek; etkili ve inandırıcı kılabilmek için birtakım yollardan yararlanılır. Anlatımı kurabilmek, anlatımın amacına ulaşmasını sağlayabilmek için başvurulan yollara düşünceyi geliştirme yolları denir” (Bilgin, 2013: 553). Yazma amacı ile anlatım biçimi arasındaki ilişkinin bir benzeri, anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yolları arasında görülmektedir (Göçer, 2014: 154).

Tartışmacı metinde, tartışma konusuna yönelik savunulan düşüncenin temellendirilmesinde birtakım anlatım tekniklerinden yararlanılmaktadır (Karatay, 2014: 134). Bu teknikler, metinde iddia ile karşı iddiaya ilişkin sunulan veri, destek ve çürütme gerekçelerini açıklamak ve bunları daha inandırıcı kılmak için kullanılır. Çünkü kanıtlarla desteklenmeyen bir iddianın ve karşı iddianın inandırıcı olması beklenemez. Tartışmacı metnin amacına ulaşabilmesi için yazar, hedef kitleyi iddiasının

geçerliliğine ve karşı iddianın geçersizliğine ikna etmek durumundadır. Bu yüzden, bu yollardan biri veya birkaçı kullanılır (Günay, 2007: 32-329).

Alan yazında büyük ölçüde üzerinde uzlaşılarak tanımlanan düşünceyi geliştirme yollarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır (Aktaş ve Baki, 2013: 13-14; Bilgin, 2013: 547-562; Göçer, 2014: 154-157).

2.1.7.4.1. Tanımlama

Tanımlama, “bir kavramı ana öğelerini belirterek eksiksiz biçimde açıklamak, anlaşılır duruma getirmektir. Tanımlamanın amacı, bir kavramı belirginleştirmek, bu kavramın öteki kavramlardan ayrılan yönlerini belirtmektir. Bu nedenle tanımlama, anlaşılır bir anlatımı gerektirir” (Bilgin, 2013: 553). “Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir varlığı, bir olay ya da olguyu en genel ifadelerle ve dolaysız olarak ifade etmektir” (Göçer, 2014: 154). Buna ek olarak bir kavram, bir varlık veya nesne, niteliklerine ve bu nitelikleri hazırlayan sebep sonuç ilişkisine göre tanımlanır. Yazıda sınırlı olan tanımlamaların, işlenen konuların anahtar kavramlarını belirginleştirme işlevi vardır (Pilav ve Ünalın, 2012: 68).

Tartışma konusuna yönelik metin üreten yazar, özellikle veri sunumu sırasında tanımlamayı kullanır. Bu yolla okuyucu, metne hazır duruma getirilir.

2.1.7.4.2. Tanık Gösterme

Metinde ele alınan düşüncenin, alanında yetkin birinin görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmesidir (Pilav ve Ünalın, 2012: 68). “Bir konuda uzmanlığı kanıtlanmış kişi ya da kurumların tanıklığına başvurmadır. Tanıklığa alıntılamaıyla başvurulur. Yapılan alıntı, savunulan düşünceyi desteklemek ya da karşı çıkan düşünceyi çürütmek amacıyla yöneliktir. Bu nedenle tanık gösterme, daha çok ‘tartışma’ ve ‘açıklama’ biçimlerine uygun düşer” (Bilgin, 2013: 554).

Tartışmacı metinde yazar, destek ve çürütme gerekçelerini ortaya koymak amacıyla tanık gösterme yolunu kullanırken o alanda uzmanlığı kanıtlanmış kişilerin görüşlerinden yararlanmak durumundadır. Böylece metnin inandırıcılığı ve güvenilirliği de artmaktadır.

2.1.7.4.3. Karşılaştırma

“Birbiriyle ilişkili iki varlık, iki kavram ya da herhangi iki şeyin ortak olan ya da olmayan yönlerini göstererek incelemidir” (Bilgin, 2013: 555). Başka bir deyişle “iki kavram veya iki varlık arasında benzerlik ya da farklılık gibi çeşitli özelliklerle kıyaslamaya gidilmesidir (Pilav ve Ünal, 2012: 68). Tartışmacı metinlerde “savunulan görüş ve onu çürütmeye çalışan karşıt görüş” olmak üzere iki karşıt düşünce çatışma durumundadır. Bu durum, “az ya da çok farklı iki düşünce arasındaki karşılaştırma” olduğunu göstermektedir (Günay, 2007: 331; Asiltürk, 2011: 131).

2.1.7.4.4. Örnekleme

“Örnekleme, soyut bir düşüncenin anlaşılmasına kolaylık katar. Örneklerin, bir kaniyi somut bir biçimde ortaya koyma ve kanıtı daha ayrıntılı anlatma işlevi vardır. Mantıksal kanıtı bir aydınlatma görevini verir” (Günay, 2007: 328). Düşünceleri canlı kılmak, okurun zihninde canlandırmak amacıyla görülenlerden ve okunanlardan yararlanılmasıdır (Pilav ve Ünal, 2012: 68). “Bir düşünceyi desteklemek; onun doğruluğunu, geneli kapsadığını kanıtlamak amacıyla örnekler sunma işidir” (Bilgin, 2013: 557).

Örnekleme tartışmacı metinde yazarın sunduğu verinin, iddia ile karşı iddianın soyutluğunu ortadan kaldırarak okuyucunun zihninde somut bir biçimde yer almasını sağlar ve bu da metnin ikna ediciliğini artırmada kullanılan, etkili bir yoldur.

2.1.7.4.5. Sayısal Verilerden Yararlanma

Güvenilir bir kişi veya kurumun kaynaklık ettiği sayısal veriler, anlatımda düşünceyi inandırıcı kılan önemli etmenlerden biridir (Bilgin, 2013: 558).

Yazarın tartışmacı metinde savunduğu tezini sayısal verilerle desteklemesi ve okurun okuduklarının sayılarla desteklendiğini görmesi, metnin güvenilirliğini, somutluğunu ve inandırıcılığını artırır.

2.1.7.4.6. Benzetme

Benzetmenin anlatıma kuvvet ve kazandırabilmesi, benzeyenle kendisine benzetilen arasındaki ilişkinin doğallıktan uzaklaşmaması ve herkesçe kolaylıkla

anlaşılması gerekir (Tansel, 1978: 45). Temel amaç, dile getirilen özelliğin somutlaştırılmasıdır. Bu yolla anlatılan durumun belirginleşmesi sağlanır (Baskın, 2015: 35). Tartışmacı metni oluştururken gerekçelere anlam zenginliği kazandırmak ve soyut kavramları somutlaştırmak için benzetme yolundan yararlanır.

2.1.7.4.7. Açıklama

“Bir konuyu aydınlatma, anlaşılır kılmak için başvurulan yolların başında gelir. Öğretme ve bilgilendirmeye yönelik bir amaç üstlenir” (Özdemir, 1983: 30).

Yazar, tartışmacı metinde anlaşılabilirliği artırmak ve tartışma konusuna değişik boyutlar kazandırmak için açıklamadan yararlanır.

2.1.7.4.8. Soru/Sorulardan Yararlanma

Tartışmacı metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarından biri de soru sormadır. Yazar, dikkat çekmek, ilgi uyandırmak ve düşündürmek amacıyla metnin çeşitli bölümlerinde sorular sorar. Özellikle metne soru yoluyla başlamak “yazıyı canlı ve tesirli kılan hususlardandır” (Aktaş ve Gündüz, 2015: 181).

Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde “düşünce üretme”yi zorunlu kılan ve bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren tartışmacı metin yazma çalışmalarında metinleştirme sürecinin aşamalarının düzenlenmesinde düşünceyi geliştirme yollarının önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle metinleştirmeyi sağlayan düşünceyi geliştirme yollarından yoksun bir tartışmacı metinden söz etmek mümkün değildir.

Tartışmacı metin birimlerine ve düşünceyi geliştirme yollarına ilişkin açıklamalardan sonra aşağıda, Tablo 1’de bilgisayar ve internetin eğitim öğretime destek mi yoksa engel mi olduğuna yönelik yazılan örnek bir tartışmacı metne yer verilmiştir.

Tablo 1
Tartışmacı Metin Birimleri

Metin Birimi	Örnek
Başlık	Bilgi Teknolojilerinin Eğitimdeki Rolü
Veri	İnsanlık tarihinde bilgi yolunda atılan iki önemli adım, yazının icadı ve bilgisayardır. Yazı, tarihin seyrini değiştirerek başta bilim olmak üzere her alanda gelişimi hızlandırmıştır. İnsanoğlunun bilgisayarla tanışması ise hayatın akışını bütünüyle değiştiren ikinci önemli adımdır. Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler olağanüstü bir hızla ilerlemiş, bilgisayar ve internetin etkisiyle bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu yeni durum, hayatın önemli bir parçası hâline gelen bilgisayar ve internet üzerine düşünmeyi zorunlu kılmıştır. Teknolojinin öğrenme öğretme ortamlarındaki yaygın kullanımı, eğitim ortamlarına da yansımış; öğrenci ve öğretmen rolleri de değişmiştir. 21. Yüzyılda öğretmen bilginin yollarını sunan bir kılavuz; öğrenci ise bilgiyi arayan, üretmek çoğaltan kişidir. Bu nedenle bilgi kaynaklarının kullanımı önem kazanmıştır.
Karşı iddia	Türkiye’de belli bir kesim, bilgisayar ve İnternetin eğitim öğretime engel olduğunu düşünmektedir.
Karşı İddiaya Destek Gerekçesi 1	Bu kişiler, bilgisayar ve internetin eğitim öğretim ortamında araç olma durumundan çıkarak öğretmenin yerini alacağını öne sürmektedirler.
Çürütme Gerekçesi 1	Oysa ülkemizde öğrenci sayısının hızla çoğalması, bilgi miktarındaki artış, bireysel farklılıkların öneminin anlaşılması ve yaşamın her alanında teknolojinin karşımıza çıkması gibi etkenler, eğitim ortamlarında bilişim teknolojilerinden etkili bir biçimde yararlanılması gereğini ortaya koymaktadır. Söz gelimi öğretmen, ders içi etkinliklerde öğrencilerin dikkatini çekmek için görselleri, sunumları ve belgeselleri bilgisayar ortamında kolaylıkla hazırlayabilmektedir. Bunun yanı sıra bilgisayarlar ve internet ortamı, öğrencilerin ders içi performanslarını artırmada ve ders başarılarını değerlendirmede gerekli teknik donanımları büyük oranda sağlamakta ve öğretmene yardımcı olmaktadır. Öğretmen bu tür etkinliklerin merkezinde “kılavuz” konumundayken bilgi teknolojileriye “amaca ulaştırıcı araç” işlevi yüklenmektedir.
Karşı İddiaya Destek Gerekçesi 2	İnternet ve bilgisayarın eğitim öğretim ortamını engellediğini savunanlar, öğretimdeki niteliğin zayıflığı ile çeşitli hizmetlere erişim maliyetinin yüksekliğinden yakınmaktadır.

Çürütme Gerekçesi 2	<p>Günümüzde öğrenciler, bilişim teknolojilerinin sağladığı imkânlarla eğitim öğretim ortamında daha fazla yaşantı geçirebilmektedir. Birçok masraflı deney ve gözlem etkinliği, düşük maliyetlerle sınıf ortamına taşınabilmektedir. Özellikle fen bilgisi dersindeki bazı soyut konular, materyallerle desteklendiğinde daha kolay anlaşılacaktır. Bununla birlikte okulun materyalleri alma gücünün olmaması durumunda bilişim teknolojileri, bu eksiği ortadan kaldırmaktadır. Örneğin dolaşım sistemi veya fotosentez konuları bilgisayar ve internet yardımıyla görsellerle desteklenerek öğrencilere gösterilebilmekte, konularla ilgili ses ve grafiklerden yararlanılarak anlatılanların etraflıca kavranması sağlanabilmektedir. Soyutluğu ve yer isimlerini akılda tutmanın zorluğu gibi nedenlerle öğrencilerin olumsuz tutum geliştirebildiği coğrafya dersine yönelik yapılan bir araştırmada ise bilgisayar ortamında görselleştirilerek ve ses sistemleri kullanılarak öğretilen konuların anlaşılmasında %80 oranında bir artış gözlemlenmiştir.</p>
İddia	<p>Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime önemli katkılar sağlamakta; öğrencilerin bilgiye erişmelerine, iş birliği içerisinde bilgi üretmelerine ve iletişim kurmalarına fırsat vermektedir.</p>
İddiaya Destek Gerekçesi 1	<p>Hacettepe Üniversitesinde yapılan araştırmaya göre bilgisayar ve internet sayesinde eğitim öğretim ortamındaki verimlilik oranında %10 -%90 arasında, bilgileri hatırlama süresinde ise %25 ile % 60 arasında artış olmaktadır ayrıca sınıf ortamında öğrenme %60 daha hızlı gerçekleşmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin, bilişim teknolojileri yardımıyla teknoloji ile daha uyumlu duruma geldiğini, kendi bilgi düzeyini yine bu kaynaklar aracılığıyla geliştirdiğini göstermektedir. Söz gelimi bilgisayar ortamlarında hazırlanan çeşitli programlar, farklı zekâ türlerine sahip öğrenciler için de kolaylık ve ayrıcalıklar tanımaktadır.</p>
İddiaya Destek Gerekçesi 2	<p>Bilgi teknolojilerinin kullanılmasının yararının farkında olan toplumlar, eğitim öğretim ortamında bilgisayar ve internet kullanımını artırmaya çalışmaktadırlar. Söz gelişi 1985 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 50 öğrenciye bir bilgisayar düşerken bu oran yükselerek 1997 yılında 9 öğrenciye bir bilgisayar olmuştur. Buna benzer yatırımlar, Türkiye'de "Bilgisayarsız Okul Kalmasın", "Her Okula İnternet", "Fatih Projesi", "World Links Projesi" gibi uygulamalarla gerçekleştirilmektedir.</p>

Koşullu Kabul	Eğitimde bilgisayar ve İnternet kullanımında hiçbir sorunun yaşanmadığını söylemek de imkânsızdır. Söz gelimi teknoloji kullanımı konusunda bilgisizlik, okullardaki bilgisayar sayısının yetersizliği ve İnternet bağlantısındaki yavaşlıklar öğrenme ortamlarında çeşitli aksaklıklara yol açabilmektedir. Ancak bu tür sorunlar, eğitim hizmeti sunumuna aracılık eden bilgisayar ve İnternetin değerini düşürmez. Kaldı ki öğretmenleri, öğrencileri ve toplumu “teknoloji okuryazarı” yapmakla bu sorunları en aza indirmek mümkündür.
Sonuç	21. yüzyılın “bilgi çağı” olduğu gerçeğini özümseyerek öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkili biçimde kullanmalıyız. Yaşam boyu öğrenme yürüyüşünü güçlü adımlarla sürdürmek için eğitimde bilgi teknolojilerinden yararlanmalıyız.

Yukarıdaki metinde dikkati çeken ilk özellik, tartışmacı metnin, tartışma yoluyla anlatıma somut bir nitelik kazandırmasıdır; öyle ki bu metin birimleri yardımıyla ete kemiğe bürünen bir anlatımın varlığı, metin boyunca sürer. Metinde açıklayıcı anlatım ile tartışmacı anlatım, bir arada kullanılmıştır. Bu da her iki anlatım biçiminin ortak yönleri olduğunu gösterir.

2.1.7.5. Türkçe Öğretim Programlarında Tartışmacı Metin

Metin, Türkçenin eğitimi ve öğretiminde temel araç olma özelliği taşımaktadır. Bu açıdan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda bütün öğrenme alanlarına yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde uygun metinlerin kullanımının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2006: 56-57). Metinler, Türkçe öğretiminde, dil ve zihin becerilerini geliştirmede araçtır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilere çeşitli becerilerin kazandırılması amacıyla metinler kullanılmalıdır (Güneş, 2013: 262).

“Metin, yalnızca biçim açısından cümle üstü bir dil birimi veya bir cümleler dizisi biçiminde ele alınamaz. Bir bakıma iletişim, birbiriyle çeşitli ilişkiler, bağıntılar içinde bulunan sözcelerin oluşturduğu metinlerle gerçekleşir” (Aydın, 2007: 145). Bu bağlamda dil öğretimi yaklaşımlarının metne bakışı incelendiğinde geleneksel yaklaşımın edebî metinleri, davranışçı yaklaşımın üretilmiş metinleri, yapılandırmacı yaklaşımın ise özgün ve özel metinleri temel aldığı söylenebilir. Dil öğretimi sürecinde

metin öğretiminden metinle öğrenmeye geçildiği görülmektedir (Güneş, 2013: 252-257). Bu durum, metnin tür ve yapı açısından tanınmasını gerekli kılmaktadır.

Metin türü bilgisi, öğrencilerde metnin yazılış amacına yönelik farkındalık oluşturur. Yazarın kullandığı anlatım tarzı ve düşüncüyü geliştirme yollarını tanıyan bir öğrenci, yazma sırasında nasıl bir seçim yapması gerektiğini öğrenir. Bundan dolayı yazma becerisi kazandırmada öğrencilerin metin türü farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi önemlidir (Çeçen, 2013: 133).

Metin türü, yazma öğrenme alanı içinde önemli bir yer tutmaktadır. İTDÖP'te yer alan amaçlardan biri de “farklı türlerde metinler yazma” amacıdır. Bu amacın, “olay yazıları”, “düşünce yazıları”, “bildirme yazıları” ve “şiir” türlerinde yazma kazanımları yoluyla teşvik edildiği söylenebilir (MEB, 2006: 32). Bu durum, farklı türlerde metin yazma ediminin önemsendiğini göstermektedir.

İTDÖP'te “öyküleyici metin”, “bilgilendirici metin” ve “şiir” olmak üzere üç metin türünden söz edilmektedir. Programda hangi metin türlerinin yer alması gerektiği açıklanmıştır. Buna göre şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro ve mektup 6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan ise 8. sınıfta yer verilmesi gereken türlerdir. Bunların dışındaki türlerde de metinlerin kullanılarak öğrencilerin farklı türde metinlerle karşılaşmasının gereğinden söz edilmektedir. Buna göre 6-8. sınıflarda ortak olan türler şiir, öykü, anı ve denemedir. Tiyatro 6. sınıflarda, söyleşi 7-8. sınıflarda ortak metinlerdir. Sınıf düzeylerine göre belirli metin türleri bulunmaktadır. 6. sınıfta mektup, masal, fabl; 7. sınıfta gezi yazısı, biyografi; 8. sınıfta ise makale, eleştiri, roman ve destan sınıflara özgü metin türleridir (MEB, 2006: 57).

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde 2005 ve 2006 Programlarında “tartışmacı metin” türüne doğrudan yer verilmediği ancak dolaylı olarak değinildiği görülür. TDÖP'te 1-5. sınıflarda yazma öğrenme alanında “kendini yazılı olarak ifade etme” amacı kapsamında “Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanır”, “Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir”, “Yazılarında karşılaştırmalar yapar”, “Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar”, “Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar” biçiminde kazanımlara yer verilmiştir. İTDÖP'te ise “Yazısını bir ana fikir etrafında planlar”, “Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler”, “Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır”, “Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar” ve

“Düşünce yazıları yazar” kazanımlarının tartışmacı metin yazmayı dolaylı olarak desteklediği söylenebilir (MEB, 2005: 69; MEB, 2006: 31-32).

YYBDÖP’te “öyküleyici metin, “bilgilendirici metin” ve “tartışmacı metin” olmak üzere üç metin yapısı üzerinde durulmuştur. Tartışmacı metin türüne ilk kez doğrudan bu programda yer verilmiştir. Sözü edilen programda yer alan “Yazılarında betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya tartışmacı paragraflar kullanır”, “Yazısını düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, örnekleme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, açıklama, benzetme, karşılaştırma, soru sorma vb.) kullanarak detaylandırır, geliştirir”, “Tartışmaya dayalı metin oluşturur”, “Farklı kaynaklardan edindiği bilgileri karşılaştırır, sentezleyerek kendi cümleleriyle ifade eder” kazanımları, tartışmacı metne programda doğrudan yer verildiğini göstermektedir. Ayrıca bu programda, süreç temelli yazma yaklaşımı doğrultusunda yazma becerisinde aşamalı gelişim yolu izlenerek her düzey için ayrı ayrı çalışma örnekleri sunulmuştur (MEB, 2012: 39-44).

Tartışmacı metnin TDÖP’te (2015) “bilgilendirici metin” türü içine alındığını söylemek mümkündür. 5-8. sınıf düzeyinde yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma aşamaları gösterilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazarken kendi görüşlerini açıklamak ve desteklemek amacıyla edindikleri bilgileri gerekçe/kanıtlar ve karşıt gerekçe/kanıtlar ile birlikte değerlendirmeleri ve zihinsel bir bütünlük içinde metin yazabilmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda ortaokul Türkçe öğretim programının yazma öğrenme alanında ikna etme ve tartışmaya dayalı yazma tekniğinin ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken uygun biçimde alıntı ve atıflar yaparak bu konuda bilimsel davranışları kazanmaları açısından önem taşımaktadır (Karadağ, 2016: 197). Bu programın dikkat çeken bir özelliği de tartışmacı metnin “yazma” öğrenme alanıyla sınırlandırılmayıp “sözlü iletişim” ve “okuma” alanlarıyla da ilişkilendirilmesidir. Bu, öğrenme alanlarının bütünlüğü ilkesine dikkat edildiğini göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalar değerlendirildiğinde tartışmacı metnin, Türkçe öğretim programlarında giderek önemsenen bir tür olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma süresince yararlanılan kaynaklara ilişkin bilgi verilmiştir. Bu çerçevede tez konusu (önce tartışmacı metin, ardından yazma becerisi) ile ilgili araştırmaların, yakın tarihten uzağa (içinde bulunulan yıldan geriye doğru) olacak biçimde, bulgu ve sonuçlarına yer verilmiştir. Sözü edilen araştırmalara yönelik bulgu ve sonuçlar sıralanmıştır.

2.2.1. Yerli Araştırmalar

Sis ve Bahşi (2016) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 61 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test - son test modelinde, zayıf deneysel türün kullanıldığı bu araştırmada, öğrencilerin tartışmacı metin yazma hazırbulunuşluk düzeylerini anlamak için bir metin yazdırılmış, ardından bu metin yapısının öğretimine yönelik eğitim verilmiştir. Tartışmacı metin birimlerini oluşturma ile ilgili eğitimden sonra öğrenciler tarafından yazılan metinler değerlendirilerek son test uygulamasına geçilmiştir. Bu aşamada metinlerde karşılaşılan sorunlar, bir çizelge kullanılarak belirlenmiş, frekans ve ortalama değerleriyle tablolaştırılmış, çeşitli metinlerle örneklendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre tartışmacı metin yazma eğitimi, öğrencilerin metinleştirme becerilerini olumlu etkilemiştir. Eğitim öncesi yazılan metinlerin metin olma özellikleri açısından zayıf olmasına karşılık eğitim sonrası üretilen metinlerde, tartışmacı metin birimlerinin kullanımındaki gelişme istatistiksel olarak da ispatlanmıştır.

Gökçe ve Çelebi (2015), araştırmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerinde düşüncüyü geliştirme yollarının kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 50 öğretmen adayının Tartışmacı Metin Yazma Formu'nu kullanarak oluşturduğu metinlerde, her bir düşüncüyü geliştirme yolunun kullanımı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde tartışmacı metinlerde açıklama ve örnekleme en sık; zıtlık ve tanık göstermenin en az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçların, ilgili araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Yaylacık (2015) tarafından yapılan araştırmada tartışma metni yazma eğitim 7. sınıf oğrencilerinin tartışma metni yazmalarındaki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen modelinde yurütölen araştırmada, tartışma metni yazmada eğitim alan oğrenciler ile eğitim almayan toplam 79 oğrenci karşılaştırılmıştır. Deney grubunda tartışma metni yazmaya yönelik yedi haftalık bir eğitim verilmiş; kontrol grubunda ise dersler olağan akışı içinde işlenmiştir. Tartışma Metni Yazma Formu, deneysel uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanmış; bu formdaki konulardan birine yönelik oluşturulan metinler, Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı yardımıyla çözümlenmiştir. Metin birimlerini oluştırmada yaşanan sorunların bir izelge aracılığıyla belirlendiği araştırmanın sonuçlarına göre oğrencilerin en çok zorlandıkları metin birimi karşı iddia, en az sorunun olduğu birim ise iddiadır. Tartışma metni yazma eğitiminin, deney grubu oğrencilerinin metinleştirme sorunlarını azalttığını söylemek mümkündür.

Özçakmak (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlar temel alınarak öyküleyici, bilgilendirici ve tartışmacı metinleri özetleyebilme durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın alışma grubunu 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında Gazi ve Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programlarının 4. sınıflarında öğrenim gören 202 katılımcı oluştırmaktadır. Öyküleyici, bilgilendirici ve tartışmacı olmak üzere üç metnin kullanıldığı araştırmada bu metinlerin özetleri; “tutarlı yazma”, “bakış açısını doğru kullanma”, “başlık yazma”, “önemli bilgiyi seçme”, “anlatım kipini doğru kullanma”, “önemsiz bilgiyi silme”, “metin dışı bilgiye yer vermeme” ve “kısaltma” biçiminde belirlenen özetleme stratejileri bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, özetleme stratejilerini kullanma başarisına ek olarak cinsiyet, metin türü, öğretim türü ve üniversite değişkenleri açılarından da incelenmiştir. Ölçüt özet oluşturulan her bir metin, “Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği” ve “Özetleme Sorun Envanteri” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların genel olarak metni anlamada başarı gösterdikleri; “tutarlı yazma”, “metin dışı bilgiye yer vermeme” “başlık yazma” ve “kısaltma” stratejilerinde başarılı oldukları ancak “bakış açısını doğru kullanma”, “önemli bilgiyi seçme ve önemsiz bilgiyi silme”, “anlatım kipini doğru kullanma” stratejilerinde ise yeterli başarıyı gösteremedikleri belirlenmiştir. Metin türü değişkeni bakımından tartışmacı metinde diğer türlere göre, cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre, üniversite değişkeninde ise Gazi Üniversitesi

öğrencileri lehine manidar farklar çıkmıştır. Ayrıca özetleme stratejilerini kullanmada çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Araştırmada genel olarak katılımcıların sözü edilen metin türlerinde dinlediğini özetlemeyi yeterli biçimde gerçekleştiremedikleri ve bazı stratejileri kullanmada yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Çağlayan Dilber (2014) tarafından yapılan araştırmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli kullanılarak bir öğretim programı oluşturulmuş, bu program aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde; metin birimi kullanımı, uzunluk, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından gelişimlerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara, tartışma metni yazma stratejileri kazandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sözü edilen program sonrasında yazdıkları metinlerdeki metin birimlerini oluşturma düzeyleri program öncesi yazdıkları metinlere göre artmıştır. Öğretim programı sonrası tartışmacı metin birimlerini kullanmayan bazı öğrencilerin olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ilk ve son metinleri arasında bağlantı öğelerinin kullanımı bakımından anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu model ile gerçekleştirilen strateji çalışmalarının, üretilen metinlerin niteliğini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Gül (2014) araştırmasında, yazılı anlatım öğretiminde ikna paragrafı yapısı ve savlama tekniklerinin kullanımını değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini 59 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Yazılı anlatım dersi kapsamında 3 haftalık bir eğitim süresinde toplam 9 saatlik ikna paragrafı yazma eğitimi verilen katılımcılardan, eğitim öncesi ve sonrasında belli bir konuda bir ikna paragrafı üretmeleri beklenmiştir. İkna paragrafı öğretimi sonrasında üretilen metinlerde savlama yapısı ve sözcük kullanımı açılarından dikkate değer gelişmeler görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların son testteki anahtar sözcükleri kullanım sıklıkları ön teste göre dikkat çekici biçimde artmıştır (ön test, 16; son test, 145). Araştırmanın ön uygulamasında kişisel görüş bildiren ve sınırlı sayıda örnek içeren metinlerin üretilmesine karşılık son uygulamada; sağlam ve güvenilir bilgileri uzman kaynağa başvurarak kullanma, kanıtlama biçimlerine yer verme ve örnekleme gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yollarına başvurulduğu belirlenmiştir. Bu durum, katılımcıların ikna paragrafı yazma eğitimi yoluyla metin üretme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Alkın K k (2013), tarafından yapılan araştırmanın amacı, yazmaya yardımcı nitelikteki okuma metinlerinin kullanımının incelenmesidir. Araştırmada lisans ve ön lisans  ğrencilerinin okuma parçalarından ne kadar bilgi kullandıkları, yazılı metin üretiminde okuma metinleri kullanımının katılımcıların eēitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da sorgulanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için in’de bulunan iki üniversitede öğrenim gören 60’ı lisans, 60’ı da ön lisans olmak üzere toplam 120  ğrenci, karşıt görüşte iki okuma metnini not alarak okumuştur. Bunun ardından katılımcılardan, 45 dakikalık sürede İngilizce eleştirici bir yazı yazmaları beklenmiştir. Bu yazma işlemi sırasında öğrencilerin okudukları metindeki farklı bakış açılarıyla ilgili taraflarını belli etmeleri, gerektiēinde metinden yararlanmaları ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri de istenmiştir. Öğrencilerin yazılı metinlerinin incelenmesinde bilgisayardan yararlanılmış, kullanılan  c veya daha fazla kelime dizisi alıntı sayılmış; sözü edilen kelime dizilerinin, öğrencilerin metinlerindeki işlevsel kullanımına dikkat edilmiştir. Bu aşamada betimsel istatistik, korelasyon analizi ve t-testine başvurulmuştur. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazılarında okuma metinlerinden yararlandıkları hatta bazılarının, gereēinden fazla baēlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Okuma metinlerinden alıntı miktarında gruplar arası farklılaşmalar görülmüştür. Bunun yanı sıra okuma metni kullanımının, öğrencilerin akademik eēitim düzeyleri ve yazma konusuyla ilgisinin olmadığı da tespit edilmiştir. Ayrıca korelasyon analizi sonuçlarına göre, kaynak kullanımı ile metinlerin niteliēi arasında manidarlıēa rastlanmamıştır.

Okur, G en ve S ğ ml  (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Avustralya ana dili ders materyali ile Türkiye’de kullanılan Türkçe  ğretim programlarının incelenmesi ve ikna edicilik bakımından karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre Avustralya ders materyalinde bütün sınıf düzeylerinde görev odaklı bir yaklaşım izlenerek ikna edicilikten yararlanıldıēı tespit edilmiştir. Ancak Türkçe  ğretim programlarında (1-5, 6-8)  zg n bir metin türü biçiminde yer almadığı, yalnızca kazanım boyutunda kaldığı görülmüştür. Avustralya ders materyalinin ikna edici yazma yönünden somut niteliēi bulunmasına karşılık Türkçe programında yer alan ikna edici yazmanın yeterince somut olmadığı anlaşılmıştır.

akmak (2013), araştırmasında metin yapısı öğretiminin  ğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Zayıf deneysel türdeki bu

araştırmanın 63 öğretmen adayından oluşan çalışma grubuna, 6 haftalık eğitim verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen bulgular, öğretim uygulamalarının etkililiğini göstermiştir.

Çakmak ve Civelek (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı tartışmacı metin yazma eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yarı deneysel desen modelinde yürütülen çalışmada, çalışma grubunu oluşturan 63 öğretmen adayına 6 hafta boyunca tartışmacı metin yazma öğretim programı uygulanmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Yazma Kaygısı Ölçeği aracılığıyla toplanan araştırmanın verileri çözümlenmiş ve tartışmacı metin yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde manidar bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin, metin yapısı açısından incelenmesi ve ortaya çıkan sorunların betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretmenliği programı 1. sınıfına kayıtlı 40 öğrencinin ürettikleri yazılı metinler, ikna edici metin yapısının birimleri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların yarısından fazlası (27) giriş birimini dikkat çekici biçimde oluşturabilmiş, giriş biriminde bilgi ögesine yer vermiş (21), önerme birimini sağlam bir şekilde dile getirmiştir (21). Katılımcıların yalnızca 2'si metinlerinde bir argüman sunamamış; geriye kalanların tamamı, en az bir argümanı kullanabilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yalnızca 11'i güçlü bir karar birimi oluşturabilmiştir. Araştırmanın dikkat çekici sonuçları arasında katılımcıların ikna edici metnin “önerme” dışındaki birimlerinin hemen hepsinde (argümanlar, karşı önerme, karar/sonuç, yardımcı birimler) sorun yaşamalarıdır.

Ünlü (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan bu araştırmanın evreni, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Çanakkale ili Merkez ilçesine kayıtlı ikinci kademe öğrencilerinden; örnekleme ise bir ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 84 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın temel veri

kaynağı, katılımcılara yazdırılan açıklayıcı ve tartışmacı anlatım niteliklerini taşıyan metinlerdir. Bu metinler, düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından çözümlenmiş; ulaşılan bulgular “cinsiyet”, “sınıf” ve “başarı” değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, düşünceyi geliştirme yollarından en fazla “karşılaştırma”yı, en az ise “alıntı yapma” tekniğini kullanmıştır. Kızların kullanım ortalaması erkeklerden daha yüksektir; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin metinlerinde daha fazla düşünceyi geliştirme yoluna başvurdukları belirlenmiştir.

Özhan (2012) tarafından yapılan araştırmada, İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan Türk üniversite öğrencileri ile İngilizce ana dili konuşucularının yazdıkları tartışmacı yazıları içeren iki derlemin “ama”, “oysa” ve “rağmen” söylem bağlaçlarının kullanımını açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, derlemlere bağlı kalınarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre örnekleme yer alan iki grup arasında genel anlamda kullanım farkı görülmemesine rağmen ana dili konuşucusu Amerikalı katılımcıların tartışmacı anlamı vermek için farklı ifade ve dil yapılarının kullanımına daha fazla yer verdikleri ortaya koyulmuştur.

Uzun vd. (2010) tarafından araştırmada veri tabanlı bir yaklaşım izlenerek sosyal bilimler alanında üretilen özgün araştırma metinlerinin sav yapıları üzerine bir içerik çözümlemesi yapılmıştır. Toulmin’in genişletilmiş savlama kuramı temelinde bir betimlemenin yapıldığı araştırmanın bulgularına göre sözü edilen metinlerde veri ve iddia birimlerinden oluşan başlangıç düzeyindeki savların kullanıldığı ancak reddedici birimine genellikle yer verilmediği ve çürütmeye kapalı olduğu görülmüştür.

Tiryaki (2011), araştırmasında çeşitli fakültelerin birinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini oluşturan 363 öğrencinin ürettikleri tartışmacı metinler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların tartışmacı metin birimlerini oluşturmada en fazla başarılı oldukları metin birimleri iddia ve sonuç; en az ise karşı iddia ve veri birimleridir. Metin oluşturmada yaşanan sorunların belirlendiği araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiki açıdan anlamlı ve olumlu yönde bir

ilişki belirlenmiş ancak yazma kaygısı düzeyleri ile tartışmacı metin yazma becerileri ve eleştirel düşünme becerisi arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir.

Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimleyici ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Samsun iline kayıtlı sekizinci sınıf öğrencileri; örneklemini ise bu okullardan sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenen 420 öğrenci oluşturmuştur. Sözü edilen kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde katılımcılara bilgilendirici türde bir metin yazdırılmış; bu metinler kazanım maddelerini içeren ölçme aracına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, katılımcıların ilgili kazanımların 5'inde istenen düzeyde başarı gösterdikleri, 7'sinde ise bu düzeye ulaşamadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “babanın ve annenin öğrenim düzeyi”, “ailenin sosyoekonomik düzeyi”, “eve sürelî yayın alınması” ve “düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma” değişkenleri ile katılımcıların yazılı anlatım becerileri arasında manidar farklar bulunmuştur.

Bozkurt (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin, herhangi bir öğretim uyararı olmaksızın karşılaştırmalı metin yazmada türe özgü hangi yapı öğelerine, biçim ve içerik özelliklerine yer verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların karşılaştırmalı metin yazmada herhangi bir gelişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir yazılı anlatım etkinliği yaptırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre karşılaştırma öğelerinden birimlerin özelliklerini sunma ögesi, yüksek bir sıklık değeriyle kullanılmıştır. Karşılaştırma içeriği açısından 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinin, 5. sınıf öğrencilerinininkine göre düşük olduğu görülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin, birimlere yönelik paragrafları 8. sınıf öğrencilerinden daha iyi kullandıkları anlaşılmış; kız öğrencilerin karşılaştırma türünde yazma edimini erkek öğrencilere göre daha iyi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kiriş (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, lise tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel yazma becerilerini uygulama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Merkez ilçesinde bulunan üç liseden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerdir. Bu veriler, “Tarihsel Metin Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak ve metin türü açısından

değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, örnekleme oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersindeki yazma becerilerinde gelişme görülmüş, tarihsel bir metin üretirken göz önünde bulundurulacak ölçütleri uygulamada manidar bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Akbayır (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yazılı anlatımda biçemin (üslubun) bir ögesi olarak kullanılan anlatım biçimlerinin, yazma becerisindeki işlevlerinin ele alınmasıdır. Bu amaçla eğitim fakültesinde öğrenim gören 20 kişilik uygulama grubuyla 10 haftalık bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu sürede katılımcılara 80 metin yazdırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre anlatım biçimlerini kuram ve uygulama boyutlarıyla kavrayan, belirli donanıma sahip bir öğretmen adayının, sanat gücü yüksek, özgün bir metin üretmese de kuruluş ve anlatım bakımından nitelikli metinler üretmede belirli bir düzeye ulaşabildiği ortaya koyulmuştur.

Aldağ (2005) tarafından bilgisayar destekli metinsel ve bilgisayar destekli metinsel grafiksel araç kullanımının tartışma öğelerini kullanma düzeyi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada yarı deneysel, eşit olmayan kontrol grup deseni kullanılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören 100 öğrenci üzerinde çalışılmış, üç gruba ayrılan öğrencilerden metinsel deney grubundakilerden öğrenme kuramlarıyla ilgili bir tartışma metni, metinsel-grafiksel deney grubundaki öğrencilerden ise tartışma metninin yanı sıra bu metinlerin grafik formunu üretmeleri beklenmiştir. Deney grubu öğrencilerine tartışma öğretimine yönelik eğitim verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre metinsel-grafiksel grup, birçok ögenin kullanımını açısından diğer gruplara göre daha fazla başarı göstermiştir. Öğrencilerin dikkatlerini tartışma öğelerine çekmekte tartışma öğretimının olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenenin tartışmasını yapılandırmasının ve metinsel araca ek olarak grafiksel tartışma aracını kullanmasının tartışmayla öğrenme sürecini verimli duruma getirdiği anlaşılmıştır.

Yukarıda sözü edilen yerli çalışmalar toplu olarak değerlendirildiğinde “tartışma” kavramının yazma eğitiminin konu alanı içinde varlığını gösterdiği, tartışma konuları verilerek farklı örnekleme yazma becerilerinin belirlenmeye çalışıldığı, tartışmacı metin yazma becerisi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin

sorgulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmalarda seçilen örneklemelerin üniversite öğrencilerinden oluşturulması, tartışmacı metin yapısının üst bilişsel becerileri gerektiren yönüyle ilgili olmalıdır. Ancak uygun ve yerinde bir yaklaşım izlenerek süreç temelli/planlı yazma modelinden yararlanılırsa ilköğretim ve ortaöğretimde de olumlu gelişmeleri görmek mümkün olabilir.

2.2.2. Yabancı Araştırmalar

Dabaghi ve Azizollah (2012), tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin performanslarına bağlı olarak eleştirel düşünmenin, tartışmacı ve öyküleyici yazmadaki rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İngilizce bölümünde öğrenim gören, 18-26 yaş arası gönüllü 70 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde çoktan seçmeli 60 sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamaya yönelik 20'şer sorunun yer aldığı bu testin yanıtlanması için öğrencilere 45 dakika verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre eleştirel düşünme ve öyküleyici anlatım arasındaki korelasyon gibi doğru yazma ve sonuç çıkarma arasında da negatif bir korelasyon bulunmuştur. Tartışmacı metinde de sonuç çıkarmada öğrencilerin aldığı notlar ve metnin akıcılığı arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte sonuç çıkarma, yorumlama ve değerlendirme yeteneğinin öğrencinin tartışmacı metin oluşturmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Tartışmacı yazmanın aksine öyküleyici yazmada bu birimlerin bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Chase (2011) tarafından yapılan araştırmada, lise sonrası eğitim gören akademik başarı seviyesi düşük öğrencilerin yazma becerileri hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların tartışma yazılarında kısmen gelişme ve tutarlılık gösterdikleri, az sayıda bağdaşıklık aracı ve makul oranda işlevsel metin birimini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri ve yazma öğelerinin, tartışmacı yazıların kalitesi üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle tartışmacı metin kalitesini artırmak için metindeki tutarlılık ve tartışma gelişimi üzerine eğitim verilmesi gerekmektedir.

Scherer vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, tartışmacı metni anlamada yaş, eğitim seviyesi ve okuduğunu anlama gibi bilişsel yeteneklerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 8'i genç ve düşük seviyede, 13'ü genç ve

yüksek seviyede, 14'ü yaşlı ve yüksek seviyede, 9'u ise yaşlı ve düşük seviyede eğitim gören toplam 44 kişi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dört gruba ayrılan katılımcılar, bireysel olarak tartışmacı metinleri okuduktan sonra farklı zorluk derecelerindeki soruları cevaplamıştır. Bu soruların cevaplanmasında bilgisayar ekranından doğru cevapları ve bu cevaplara ayrılan süreyi hesaplayabilen e-prime yazılımı kullanılmıştır. İki yönlü ANOVA ve Spearman korelasyonu yoluyla veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaş, eğitim seviyesi ve hafızanın iyi çalışmasının tartışmacı bir metni anlamada etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Moore (2009) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin, tartışmacı yazı niteliği, gözden geçirme niteliği ve türü ile yazılı anlatıma tartışmacı unsurları ekleme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İki akran grup üzerinde uygulamalar yapılmış ve değerlendirmeye çalışılmıştır. Rastgele okuyucu, gözlemci ve kontrol grubu olmak üzere üçe ayrılan öğrencilerden okuyucu grubu, öz değerlendirme yapmadan önce akran değerlendirmesi yapmıştır. Gözlemci grubu, okuyucu grubun okuduklarını ve tartıştıklarını dinlemekle yetinmiştir. Kontrol grubu ise kendi yazdıklarını gözden geçirmeden önce diğer tartışmacı metni yazmayı denemiştir. Tüm katılımcılar tarafından yazma öncesi tartışmacı metin taslakları oluşturulmuş sonra da bu taslaklar gözden geçirilmiştir. Tüm katılımcılardan bir hafta sonra farklı bir konuda yine aynı kişilere hitaben başka bir tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuyucu grubu, kontrol grubundan daha fazla kazanım elde etmiş; yine okuyucu grubu kontrol grubundan daha fazla düzeltmeler yapmıştır. Eğitim aldıktan bir hafta sonra ise gruplar arasında belirleyici farklılıklar gözlenmemiştir.

Can (2006) tarafından yapılan çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencileri tarafından yazılan tartışmacı yazılardaki organizasyon biçimleri ve üst söylem belirleyicilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemini üç grup öğrencinin oluşturduğu bu araştırmanın katılımcıları İstanbul'da İngilizce eğitim veren bir üniversitede öğrenim gören Türk tek dilli ve çift dilli Türkler ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bir üniversitede okuyan ile tek dilli Amerikalılardır. Araştırmanın temel veri kaynağı katılımcıların yazdığı tartışmacı metinlerdir. İlk aşamada iki farklı öğretmen tarafından değerlendirilen bu metinler, ikinci aşamada yedi yapı biçimi ve sekiz üst söylem belirleyicisi temel alınarak incelenmiştir. Tartışmacı yazıların değerlendirilmesinde TOEFL yazılı anlatım değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır.

Bunun ardından on çift dilli Türk öğrenci ile ürettikleri metinlere ilişkin bir görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tek dilli Amerikalı öğrencilerin yazılarının, çift dilli Türk ve İngiliz ile tek dilli Türk öğrencilerin metinlerinden daha yüksek bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşılık çift dilli Türklerin ürettikleri Türkçe ve İngilizce metinler arasında benzer yolları takip etmelerinden dolayı daha çok benzerlik görülmüştür.

Choi (2005) tarafından yapılan çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrenciler ile ana dili konuşucusu Amerikalı öğrencilerin ürettikleri metinlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen metinler temel veri kaynağı olarak kabul edilmiş; yanlış türü, metinsel bütünlük ve bağlantı öğelerinin kullanımı açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her iki grubun da temel yapısal sırayı (giriş-gövde-sonuç) izledikleri, her aşama için benzer alt kategorilere başvurdukları (iddia etme, kanıtlama, sonuç gibi) belirlenmiştir. Bu aşamada regresyon analizi uygulanmış, Koreli öğrencilerin daha kısa yazılar yazdıkları, daha fazla yanlış yaptıkları, daha fazla metin organizasyon örüntüleri kullanırken daha az bağdaşıklık araçları kullandıkları anlaşılmıştır. Her iki grubun da metinlerde bağlantı öğelerini kullandıkları belirlenmiştir.

Larson, Britt, ve Larson (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin gerçek bir tartışmacı metni anlama ve uygulama becerileri ile bu becerileri etkileyen etmenlerin incelenmesidir. Bu amaçla iki deney gerçekleştirilmiştir. Birinci deneyde katılımcılar, nispeten uzun tartışmaları okuyup ana iddiayı ve nedenlerini tespit etmişlerdir. Katılımcıların tartışma metinlerinden anahtar öğeleri tanımlama konusunda yalnızca %30 oranında başarı göstermesi, bu konuda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Tüm beceri düzeylerindeki katılımcıların performansı, kritik öğeleri belirlemek için açık işaretlerle desteklenmiştir. İddia ve neden tanımlama hataları, ya konunun tartışmasız bir ifadesini ya da iddia olarak bir karşı argümanı tanımlamak gibi ilginç örnekleri göstermiştir. Birinci deneydeki sonuçlara dayanarak ikincisinde kısa bir tartışma dersi oluşturulmuş ve denenmiştir. Bu ders, okuyucuların çürütmek için değil de sadece anlamak için okudukları zaman yararlı olmuştur. Araştırmanın sonuçları, tartışmayı kavrayabilme becerileri konusunda daha fazla eğitimi ve bu süreçlere yönelik ek araştırma yapma ihtiyaçlarını göstermektedir.

Delphine ve Caroline (2002) tarafından yapılan araştırmada fikir geri alma/çağırma sürecinin tartışmacı metnin niteliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 11 ile 18 arasında değişen toplam 448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bütün katılımcıların ilk aşamada fikir listesi hazırladıklarında çok fazla zıtlaşan fikirlere bahsedemedikleri görölmüştür. Bunun nedenlerinden biri de fikir listesi oluşturma sırasında yazılanların her birinin temelde ana noktalar olmasıdır. Bu aşamada ipuçları verilmesinin nedeni, bilgiyi uzun süreli bellekten daha hızlı geri çağırma sürecini sağlamaktır. Araştırma varsayımının aksine ipucu kullanan yazarların daha az zıtlaşan fikirlere yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 17-18 yaş arası katılımcılar, metinlerinde bilgiyi dönüştürme tekniği kullanırken; 11-12 yaş arası katılımcılar bilgiyi anlatma tekniğini kullanabilmektedir. 17-18 yaş arasındaki katılımcıların daha ayrıntılı tartışma metinleri yazabildiği anlaşılmıştır. Kısacası fikir geri alma/çağırma sürecinin tartışmacı metnin kalitesini nicel anlamda etkilerken nitel anlamda etkili olmadığı ve durumun yaşlara göre bir değişkenlik arz etmediği ortaya çıkarılmıştır.

McCann (1995) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin tartışmacı yazı yazarken etkilendikleri bilgi ve eğitim türünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 6 farklı okulda, farklı düzeylerde (6, 9 ve 12. sınıf) öğrenim gören 216 öğrenci ile 6 öğretmen oluşturmaktadır. Yürütölen çalışmada eğitim öncesi ve sonrası tartışmanın süreçleri ve yapıları hakkında katılımcıların ön bilgilerini sınavan bir test uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin eğitim aldıktan sonra tartışma metninde belli başlı özellikleri kullanmada birtakım kazanımlar elde ettiği görölmüştür. Uygulanan testin, çoğu öğrencinin ön bilgi sahibi olmalarını sağladığından performanslarında etkili olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların tümünün birtakım kazanımlar elde ettiği, ortaokul ve lise öğrencilerinin yazılı tartışma metinlerinde bazı metin birimlerini kullanmayı öğrenebildiği anlaşılmıştır.

Yukarıda değinilen yabancı çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde yazma eğitimi çalışmalarında “tartışma” kavramının anlaşılmasının gerekliliği üzerinde durulduğu, bu alanda derinlemesine çalışıldığı, yazma dışındaki dil becerileri ile tartışma kavramı arasında sıkı bir bağın olduğuna yönelik uygulamalı çalışmaların varlığı görölmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. Bu amaçla sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ile verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir alan araştırması özelliğine sahip olan bu çalışmada, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri açısından nicel ve nitel bir araştırma olan karma yöntem kullanılmıştır. İki aşamalı olan bu yöntemde öncelikle elde edilen nicel veriler çözümlenir. Daha sonra ise nicel verileri açıklamak ve ayrıntılı biçimde incelemek amacıyla nitel verilerin toplanarak çözümlenmesi gerçekleştirilir. Başka bir deyişle bu yöntem, araştırmacının nicel çalışmasında ortaya çıkan önemli sonuçları ayrıntılı bir biçimde nitel verilerle açıklamak istediği durumlarda daha fazla kullanışlıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2007; akt. Fraenkel vd., 2012). Bu açıdan çalışmada “sıralı açıklayıcı desen” seçilmiştir. Bu desende, “nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir, verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir” (Baki ve Gökçek, 2012: 9).

3.2. Evren ve Örneklem

İTDÖP’te yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiğinden söz edilmesi, hedef kitlenin çeşitli bilişsel becerileri taşımasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2006: 7; MEB, 2015: 3). Bu bağlamda çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, tartışmacı metin yazmanın gerektirdiği yeterlikleri belirli düzeyde taşımalarıdır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda Rize ili Merkez ilçe ortaokullarının 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 85). Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2
Araştırmanın Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Evren	Örneklem		
	<i>f</i>	<i>f</i>	%	
Okul Adı	Cumhuriyet Ortaokulu	37	6	2
	Çay Ortaokulu	94	16	5
	Çaykur Ortaokulu	301	55	17
	Çiftekavak Polis Amca Ortaokulu	28	5	2
	Denizciler Ortaokulu	157	28	9
	Hüseyin Yardımcı Ortaokulu	83	15	5
	İstiklal Ortaokulu	129	23	7
	Kurtuluş Ortaokulu	206	36	11
	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	258	46	14
	Merkez Atatürk Ortaokulu	150	27	8
	Reşadiye Zihni Derin Ortaokulu	181	32	10
	Şevket Yardımcı Ortaokulu	106	19	6
	Taşlıdere Gazi Ortaokulu	81	14	4
	Cinsiyet	Kız		205
Erkek			117	36,33
Toplam		1811	322	100

Tablo 2'ye göre araştırmanın evreni, Rize ili Merkez ilçe ortaokullarının sekizinci sınıflarında öğrenim gören 1811 öğrencidir. Tabakalı örnekleme yönteminde kullanılan evrenden örneklem alma yöntemine göre örneklem, belirli yüzdeler dâhilinde, evreni temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Bu oranlama sonucunda araştırmanın çalışma evreninden, araştırmacının imkânları çerçevesinde 322 öğrencinin oluşturduğu örneklem belirlenmiştir. Tabakaların belirlenmesinde Rize ili Merkez ilçe ortaokullarına kayıtlı öğrenci sayıları belirleyici olmuştur. Tabakalı örnekleme yönteminin seçilmesinin bir başka nedeni, öğrencilerin dil becerileri üzerinde sosyoekonomik etkenlerin rolünün olduğunu belirten çalışmaların varlığıdır (Coşkun, 2005; Temur, 2006; Balcı, 2009).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında altı ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla Tartışmacı Metin Yazma Formu, Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi), Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı, Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Görüşme Formu ile Öğretmen Görüşme Formu'dur.

Tartışmacı Metin Yazma Formu, araştırmanın temel veri kaynağıdır. Bu form yoluyla oluşturulan metinler, sırasıyla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu işlemlerden sonra öğrenci ve öğretmenlerden yapılandırılmış görüşme formları ile çeşitli bilgiler elde edilmiştir.

3.3.1. Tartışmacı Metin Yazma Formu

Tartışmacı Metin Yazma Formu'nda konu seçimi için iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Birinci aşamada, araştırmacı tarafından 10 farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular “güncel olma” ve “hedef kitlenin düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olma” ilkeleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. İkinci aşamada, belirlenen konular, form kullanılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada uzmanlardan, 8. sınıf öğrencilerinin ilgi ve düzeyini göz önünde bulundurarak formdaki konulara 1 ile 5 arasında uygun puan vermeleri istenmiştir. Bunun ardından uzmanlar tarafından tartışma konularına verilen puanların ortalamaları alınmış, en fazla tercih edilen 5 konu Tartışmacı Metin Yazma Formu'na eklenmiştir.

Tablo 3
Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar

Sıra	Tartışma Konusu	Toplam Puan	Ortalama
1	Meslek seçiminde bireylerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?	39	3,9
2	Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?	37	3,7
3	Ailenin tek çocuğu olmak mı, yoksa çok çocuklu bir ailede büyümek mi daha avantajlıdır?	34	3,4
4	Bir insan için meslek seçerken bol para kazanmak mı, severek yapacağı bir iş sahibi olmak mı daha önemlidir?	33	3,3

5	Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı, yoksa her dersten ayrı ayrı yazılı sınavlar mı olmalı?	36	3,6
6	Kitle iletişim araçları (internet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir?	41	4,1
7	Kent yaşamı, insanı sosyalleştirmekte midir, yoksa yalnızlaştırmakta mıdır?	30	3,0
8	Günümüzde aile bağlarının zayıflaması, bireysel yaşama isteğinden mi kaynaklanıyor, yoksa iletişimsizlikten mi?	29	2,9
9	Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?	39	3,9
10	Adaletin uygulanmasında kanun mu önemlidir, vicdan mı?	26	2,6

Uzman görüşüne bağlı olarak uygulamada kullanılacak konuların belirlenmesinden sonra ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama, Mehmet Âkif Ersoy Ortaokulu (Rize ili) ile Rüştü Altunbaş Ortaokulu (Çayeli) 8. sınıflarında öğrenim gören 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda seçilen konuların öğrenci düzeyine uygun olduğu, uygulama için bir (1) ders saatinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle asıl uygulama sırasında konu değişikliği yapılmamıştır.

Asıl uygulamada öğrencilere Ek 1’de yer alan Tartışmacı Metin Yazma Formu verilmiş, bu formdaki konulardan birini seçerek düşüncelerini gerekçeleriyle anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamalar, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde, Şubat-Mart 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi)

Bu dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin metinlerinde tartışmacı metin birimlerinin varlığının sınanmasında kullanılmış ve şu işlem basamakları izlenerek geliştirilmiştir:

İlk aşamada alan yazın taraması yapılmıştır (Aldağ, 2005: 320-334; Tiryaki, 2011: 161; Coşkun ve Tiryaki, 2013a: 115; Çakmak, 2013; Çağlayan Dilber, 2014: 307; Yaylacık, 2015: 255). Bu araştırmalar temel alınarak araştırmacı tarafından tartışmacı metin yapısının ana birimleri (“veri”, “iddia”, “karşı iddia” ve “sonuç”) ve “başlık” saptanmıştır. “Başlık” birimi, bu birimlerden biri olmamakla birlikte tartışmacı metin için gerekli görülerek eklenmiş, her birimin özellikleri kodlanarak ön uygulama aşamasına geçilmiştir.

Ön uygulamada öğrenci metinlerinde tartışmacı metin birimlerinin bulunma durumlarını incelemek amacıyla rastgele seçilen 25 metin, araştırmacı ve iki uzman tarafından incelenmiştir. Bu incelemede metinler “başarılı”, “orta” ve “başarısız” biçiminde sınıflandırıldıktan sonra bu metinleri metin birimleri bakımından başarılı ve başarısız kılan nitelikler belirlenmiştir. Böylelikle dereceli puanlama anahtarının taslak yapısı çıkarılmıştır.

Taslak üzerinde uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada her metin birimi üzerinde ayrıntılı durulup tartışılmış, bazı değişiklikler yapıldıktan sonra Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’na son şekli verilmiştir. Bu süreç, Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’nın geçerliğini sağlama açısından yeterli görülmüştür.

Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’nın güvenilirliğini sınamak amacıyla kodlayıcıların uyumuna bakılmıştır. Araştırmacı ile bu süreçte katkı sunan iki uzman, uygulamadaki metinler üzerinde dereceli puanlama anahtarını göz önünde bulundurarak her metin birimini ayrı ayrı puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda “başlık” birimi için .93; “veri” birimi için .98; “iddia” birimi için .93; “karşı iddia” birimi için .99 ve “sonuç” birimi için .97 şeklinde olan güvenilirlik katsayılarına ulaşılmıştır.

3.3.3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı

Çağlayan Dilber (2014) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, sekizinci sınıf öğrencileri tarafından üretilen metinlerin “tutarlılık” durumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra ön uygulamada üretilen 50 yazılı metin, iki uzmanla birlikte puanlanmış, kodlayıcılar arasındaki uyum, güvenilirlik için yeterli görülmüştür. Tartışmacı metinlerin tutarlılığını değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçek, “Çok Tutarsız (1)”, “Oldukça Tutarsız (2)”, “Tutarsız (3)”, “Kısmen Tutarlı (4)”, “Oldukça Tutarlı (5)”, “Çok Tutarlı (6)” olmak üzere 6’lı derecelendirme tipinde yapılandırılmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın soruları arasında yer alan “Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?” sorusunun yanıtını bulmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu

kullanılmıştır. Yedi sorudan oluşan bu form aracılığıyla *cinsiyet, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, ailenin ortalama aylık gelir durumu ve evde kitaplık olma durumuna* yönelik bilgilere ulaşılmıştır.

3.3.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formda, araştırmacı tarafından belirli aşamalar izlenerek oluşturulan sorular yer almıştır.

3.3.5.1. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, sekizinci sınıf öğrencilerine yöneltilen 4 adet açık uçlu soru yer almıştır. Sorular, Tartışmacı Metin Yazma Formu'nu kullanarak metin yazan, 13 okulda farklı şubelerde öğrenim gören ve seçkisiz yöntemle belirlenen 46 öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrenciler, ortalama 30 dakikalık sürede bu soruları yanıtlamıştır.

3.3.5.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, Rize ili Merkez ilçe ortaokullarında çalışan Türkçe öğretmenlerine yöneltilen 5 adet açık uçlu soru yer almıştır. Sorular, araştırmacının uygulandığı okulların ilgili şubelerinde Türkçe dersini okutan 16 Türkçe öğretmenine yöneltilmiştir. Öğretmenler, ortalama 30 dakikalık sürede bu soruları yanıtlamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, öncelikle nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile çözümlenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu aşamanın ardından öğrenci ve öğretmenlerle tartışmacı metin yazmaya ilişkin görüşmeler yapılmış, ulaşılan verilerin yorumlanmasında ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin elde edilen bulguların analizinde Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenmiş, betimsel analizler yapılmıştır. Tartışmacı metin birimlerini içeren, ilgili alan yazın kullanılarak hazırlanan ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek ortaokul düzeyine uygun duruma getirilen bu ölçme aracına göre düzeyler *Puanlanamaz (0 puan)*, *Başarısız (2 puan)*, *Orta (4 puan)*, *Başarılı (6 puan)*, *Çok Başarılı (8 puan)* olarak sınıflandırılmıştır. Bu düzeyleri yansıtan ölçütler, her bir metin birimi için ayrı ayrı kodlanmıştır. Buna göre bir öğrenci, tartışmacı metnin her biriminden farklı puanlar alabilmiştir. Örneğin tartışma konusuyla ilgili bir iddia dile getirilmemişse 0 puan, metinde dile getirilen iddia belirsizlik ve kapalılık yüzünden anlaşılammışsa 1-2 puan, belirli ve anlaşılır bir iddia dile getirilmekle birlikte bu iddiayı destekleyen bir gerekçe yazılmamışsa 3-4 puan, metinde iddia bir gerekçe ile sunulmuş ve bu gerekçe düşünceyi geliştirme yollarından en az biriyle desteklenmişse 5-6 puan, metinde iddia birden fazla gerekçe ile sunulmuş ve bu gerekçeler, birden fazla düşünceyi geliştirme yolu kullanılarak zenginleştirilmişse 7-8 puan alınabilmiştir. Bu puanlama durumu, tartışmacı metnin diğer birimleri için de geçerli olmuştur. Söz gelimi bir öğrenci tartışmacı metnin başlık biriminden 6 puan, veri biriminden 0 puan, iddia biriminden 6 puan, karşı iddia biriminden 4 puan ve sonuç biriminden 6 puan olmak üzere toplamda 22 puan alabilmiştir. Bu toplam puan, 21-30 aralığında olduğu için *Başarılı* düzeyini yansıtmıştır. Böylelikle Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'nda öğrencilerin her bir metin biriminden elde ettikleri toplam puanlar *Puanlanamaz (0 puan)*, *Başarısız (1-10 puan)*, *Orta (11-20)*, *Başarılı (21-30)* ve *Çok Başarılı (31-40)* düzeylerinin özelliklerine karşılık gelmiştir. Sonuç olarak Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen toplam puanlar, "tartışmacı metin yazma başarı puanı" olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanlara göre tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları saptanmıştır. Buna göre metinde birlik ve bütünlük yoksa, yalnızca iddianın ne olduğunu belirten kısa bir açıklama yapılmışsa 1 puan, dile getirilen iddia destekleyici gerekçelerle sunulmamışsa 2 puan, bu gerekçeler sınırlı veya birbirinin tekrarı ise 3 puan, gerekçeler ikna edici ise 4 puan, iddia ve karşı iddia ile ilgili yeterli açıklamalar yapılmışsa 5 puan, tartışmacı metin birimleri tam olarak bütünlük içinde yer almışsa 6 puan alınabilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen tartışmacı metinlerin tutarlılığını değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçme aracında, alınan puanlara göre düzeyler

belirlenmiştir. Bu düzeyler “*Çok Tutarlı (1 puan)*”, “*Oldukça Tutarlı (2 puan)*”, “*Tutarlı (3 puan)*”, “*Kısmen Tutarlı (4 puan)*”, “*Oldukça Tutarlı (5 puan)*”, “*Çok Tutarlı (6 puan)*” olmak üzere 6’lı derecelendirme tipinde yapılandırılmıştır.

Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kişisel Bilgi Formu’ndan alınan verilerin analizinde t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazmada karşılaştıkları sorunları belirlemek için öncelikle Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan elde edilen puanlara bakılmış, ardından metin birimlerinin bulunma durumu ve niteliği göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Bundan sonra tartışmacı metnin her birimi ile bağlantılı sorunlar, frekans ve aritmetik ortalama değerleri kullanılarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Son aşamada ise her bir sorunu örneklendiren metinlere yer verilmiştir. Örnek metinlerin genellikle özgün (el yazısı) biçimiyle metne yerleştirilmesine özen gösterilmiştir. Ancak bazı metinler okunaklı olmadığından araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılmıştır. Bu yazım sırasında özgün metnin yazım ve noktalama biçimine bağlı kalınarak yazarın yaptığı yanlışlar aktarılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin elde edilen bulguların analizi aşamasında sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin daha ayrıntılı değerlendirilmesi amacıyla öğrenci ve öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. İlk aşamada elde edilen verilerin ortak yönlerini belirten kodlar oluşturulmuş, bunun ardından kodların sıklık durumu ve ortak özellikleri göz önünde bulundurularak temalara ulaşılmıştır. Bu temaların belirlenmesinde eleme ve arıtma işlemleri gerçekleştirilmiş ve temaların kodlarla ve diğer temalarla ilişkisi incelenerek tutarlılık sağlanmıştır. Kod ve temaların oluşturulması aşaması tekrar tekrar yapılmış, gerekli ilave ve çıkarmalarla, kodlama işlemi tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamanın ardından araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan veriler, alanlarında uzman iki araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar ve araştırmacı arasında, kod ve tema listeleriyle ilgili olarak değerlendirmeler yapılmış, uyuşulamayan durumlarda öteki uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar belirlenmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar saptanmıştır. Araştırmacı ve

uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi ise Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülünden [$\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği}+\text{Görüş ayrılığı})\times 100$] faydalanılarak incelenmiştir. Bu formül sonucunda edilen değerin .70'in üzerinde olması güvenilirliğe işaret etmektedir. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %93 ve %90 olarak bulunmuştur. Bu değere göre görüşmelerin analizlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilerden elde edilen verilerde katılımcılara yöneltilen sorular, görüşme formları üzerinde yazıya dökülerek sınıflandırılmıştır. Sınıflanan bu görüşler, temalara ayrılarak incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme formlarının her biri K-1 ve K-48 arası numaralar verilerek numaralandırılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde de aynı yol izlenmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler yapılan görüşme formlarının her biri Ö-1 ve Ö-16 arası numaralar verilerek numaralandırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutuna yönelik bulgular, araştırma problemleri temel alınarak sunulmuştur. Bu amaçla sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturma düzeyleri, düşünceyi geliştirme yollarını kullanım sıklıkları, tutarlılık puanları, tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine göre bir farklılaşmanın olup olmadığı, katılımcıların tartışmacı metin üretmede yaşadıkları sorunlar ile tartışmacı metin yazma becerisiyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sıralanarak tablolar ve örneklerle aktarılmıştır.

4.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan bu bölümde katılımcıların tartışmacı metin yazma beceri düzeylerinin belirlemek amacıyla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki ölçütler göz önünde bulundurulmuş; tartışmacı metin yazma beceri düzeylerine ilişkin en düşük ve en yüksek puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS
322	5,00	33,00	19,11	4,79

Tablo 4 incelendiğinde 322 öğrencinin tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamasının 19,11 (SS: 4,79) olduğu görülmektedir. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki 0-40 aralığındaki puanlama dikkate alındığında katılımcıların tartışmacı metin yazmada “orta” (11-20 puan) düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada “orta” düzeyde olduklarını ortaya koyan nitelikler; üretilen metinlerde tartışma konusuyla ilgili sıradan bir başlık kullanımı, metinde tartışma konusuyla ilgili az sayıda bilgi sunumu, iddianın dile getirilmesi ancak gerekçelendirilememesi, karşı iddianın dile getirilmesi ancak buna yönelik herhangi bir gerekçenin yazılamaması ve sonucun metnin bütünlüğüyle ilişkisinin zayıf olmasıdır.

Yukarıda belirtilen özellikler, katılımcıların tartışmacı metin yazmada çeşitli sorunları olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu metin yapısını tanımamalarından dolayı düşüncelerini bir mantık sırasıyla sunamadıkları belirtilmiştir (Sis ve Bahşi, 2016). Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan bu bölümde sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada puan aralığı, aritmetik ortalama, standart sapma ve başarı düzeylerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri

Metin Birimi	Puan Aralığı	N	\bar{X}	SS	Başarı Düzeyi
Başlık	0-8	322	5,09	1,35	Başarılı
Veri	0-8	322	0,98	1,77	Başarısız
İddia	0-8	322	5,48	1,36	Başarılı
Karşı İddia	0-8	322	3,05	2,81	Orta
Sonuç	0-8	322	4,51	2,02	Başarılı

Tablo 5'e göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin oluşturmada “iddia” (5,48), “başlık” (5,09) ve “sonuç” (4,51) birimlerinde “başarılı”; “karşı iddia” (3,05) biriminde “orta”; “veri” (0,98) birimini oluşturmada ise “başarısız” oldukları görülmektedir.

Ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda da iddia ve sonuç birimlerini oluşturmadaki başarının, veri ve karşı iddia birimlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Çağlayan

Dilber, 2014; Yaylacık, 2015; Sis ve Bahşı, 2016). Bu bulgulara göre katılımcıların iddia, başlık ve sonuç birimlerini oluşturmada başarılı olmaları, uygun başlık kullanılan metinde savunulan görüşün sonuca bağlanabildiğini göstermektedir.

4.1.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ana Birimleri Oluşturma Düzeyleri

Bu bölümde katılımcıların tartışmacı metnin “başlık”, “veri”, “iddia”, “karşı iddia” ve “sonuç” olmak üzere ana birimlerini oluşturmada frekans (*f*) ve yüzde (%) değerlerine yönelik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 6
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Başlık Birimini Oluşturma Düzeyleri

Düzy	<i>f</i>	%
Puanlanamaz (0 puan)	3	0,93
Başarısız (1-2 puan)	4	1,25
Orta (3-4 puan)	107	33,23
Başarılı (5-6 puan)	158	49,07
Çok Başarılı (7-8 puan)	50	15,52
Toplam	322	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde başlık oluşturmada %49,07’sinin “başarılı”, %15,52’sinin “çok başarılı”, %33,22’sinin “orta”, %1,25’inin “başarısız” ve %0,93’ünün “puanlanamaz” düzeyinde oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcıların %64,59’unun başlık birimini oluşturmada başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Başlık biriminde “başarılı” düzeyini yansıtan nitelik, metnin konusunu ve içeriğini yansıtan uygun bir başlık kullanımınıdır. Buna göre katılımcıların metinlerinde kullandıkları başlıkların genellikle uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 7
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Veri Birimini Oluşturma Düzeyleri

Düzy	<i>f</i>	%
Puanlanamaz (0 puan)	235	72,98
Başarısız (1-2 puan)	18	5,59
Orta (3-4 puan)	47	14,59
Başarılı (5-6 puan)	19	5,90
Çok Başarılı (7-8 puan)	3	0,93
Toplam	322	100

Tablo 7'ye göre katılımcıların tartışmacı metinlerinde “veri” birimini oluşturmada %72,98'inin “puanlanamaz”, %5,59'unun “başarısız”, %14,59'unun “orta”, %5,90'ının “başarılı” ve %0,93'ünün “çok başarılı” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların çoğunluğunun (%78,57) veri sunmada başarısız olduklarını; ancak çok azının (%6,83) veri biriminde başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların veri biriminde başarı gösterememeleri, tartışma konusuna yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, tartışmacı metnin ana birimleri içinde en fazla “veri” biriminin oluşturulmasında başarısızlık yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte farklı yaş ve düzeylerdeki öğrencilerin tartışma metni yazarken oluşturmada en fazla zorlandığı metin biriminin “karşı iddia” olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Yaylacık, 2015). Bu açıdan araştırmada diğerlerinden farklı bir bulguyla karşılaşmıştır.

Tablo 8
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri

Düzy	<i>f</i>	%
Puanlanamaz (0 puan)	11	3,41
Başarısız (1-2 puan)	3	0,93
Orta (3-4 puan)	19	5,90
Başarılı (5-6 puan)	254	78,88
Çok Başarılı (7-8 puan)	35	10,86
Toplam	322	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde “iddia” birimini oluşturmada %78,88’inin “başarılı”, %10,86’sının “çok başarılı”, %5,90’ının “orta”, %3,41’inin “puanlanamaz” ve %0,93’ünün “başarısız” düzeyde oldukları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların çoğunluğunun (%89,74) “iddia”sını dile getirmede başarılı olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin birimlerinden “iddia”yı başarılı biçimde sundukları görülmektedir. İddianın başarılı biçimde sunumu, tartışma konusunda yer alan iki karşı görüşten birinin, katılımcılar tarafından savunulma çabasını göstermektedir. Bu bulgu, ilgili araştırmalarla örtüşmektedir (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Yaylacık, 2015).

Tablo 9
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri

Düzyey	<i>f</i>	%
Puanlanamaz (0 puan)	136	42,23
Başarısız (1-2 puan)	6	1,86
Orta (3-4 puan)	25	7,76
Başarılı (5-6 puan)	129	40,06
Çok Başarılı (7-8 puan)	26	8,07
Toplam	322	100

Tablo 9’a göre sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde “karşı iddia” birimini oluşturmada %42,23’ünün “puanlanamaz”, %40,06’sının “başarılı”, %8,07’sinin “çok başarılı”, %7,76’sının “orta” ve %1,86’sının “başarısız” düzeyde oldukları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların yaklaşık yarısının (%48,13) karşı iddia sunmada başarılı olduklarını göstermektedir.

Bu bulgulara göre katılımcıların, tartışmacı metinlerinde savunulan görüşün karşısında olan görüşü fark etmekte ortalamaya yakın bir başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu araştırma, bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Yaylacık, 2015).

Tablo 10
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sonuç Birimini Oluşturma Düzeyleri

Düzy	f	%
Puanlanamaz (0 puan)	37	11,49
Başarısız (1-2 puan)	20	6,21
Orta (3-4 puan)	30	9,31
Başarılı (5-6 puan)	205	63,66
Çok Başarılı (7-8 puan)	30	9,31
Toplam	322	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde “sonuç” birimini oluşturmada %63,66’sı başarılı, %9,31’i ise “çok başarılı” düzeydedir. “Orta” düzeyde olanların oranı ise %9,31’dir. Sonuç birimini hiç oluşturmayanların oranı %11,49 iken başarısız olanların oranı %6,21’dir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu sonuç birimini oluşturabilmiştir. Bu durum, tartışmacı metin konusuna yönelik dile getirilen iddianın sonuca kavuşturulduğunu göstermektedir.

Tartışmacı metin birimleri içinde sonuç biriminin oluşturulmasında farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerin başarılı oldukları belirlenmiştir (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a). Bu araştırma da bu bulguyu doğrulamaktadır.

4.1.1.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı

Bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metinlerinde yardımcı birimleri oluşturma sıklıkları belirlenmiştir.

Tablo 11
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı

Yardımcı Birimler	f	\bar{X}
Destek Gerekçesi	354	1,09
Çürütme Gerekçesi	178	0,55

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazmada destek gerekçesi kullanım ortalaması 1,09, çürütme gerekçesi kullanım ortalaması ise 0,55’tir.

Destek gerekçesi kullanım ortalamasına yönelik bu bilgi, her bir katılımcının metin başına kullandığı destek gerekçesinin 1'in biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Çürütme gerekçesinde ise bu oran, destek gerekçesi kullanımının yaklaşık yarısıdır.

Araştırmanın bu bulgusuna yakın biçimde, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi kullanma ortalamasının 1,31 iken çürütme gerekçesi kullanma ortalamasının 0,32 olduğu belirlenmiştir (Coşkun ve Tiryaki, 2013a).

Katılımcıların tartışmacı metinlerinde destek ve çürütme gerekçeleri oluştururken düşünceyi geliştirme yollarına başvurdukları görülmektedir.

4.1.1.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Düşünceyi Geliştirme Yollarının Kullanım Sıklığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metinlerindeki düşünceyi geliştirme yollarının sıklığına yönelik elde edilen bulguların frekans (f) ve ortalama değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
Destek Gerekçesi Oluştururken Düşünceyi Geliştirme Yollarının Kullanım Sıklıkları

Düşünceyi Geliştirme Yolu	f	\bar{X}
Tanımlama	8	0,02
Tanık Gösterme	4	0,01
Karşılaştırma	160	0,50
Örnekleme	262	0,81
Sayısal Verilerden Yararlanma	7	0,02
Benzetme	16	0,05
Açıklama	224	0,70
Soru Sorma	82	0,25
Toplam	763	2,36

Tablo 12'ye göre katılımcıların tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi kullanmada kâğıt başına düşen en sık düşünceyi geliştirme yolu, 0,81 ortalama ile "örnekleme"dir. Bunu sırasıyla 0,70 ortalama ile "açıklama", 0,50 ortalama ile "karşılaştırma" ve 0,25 ortalama ile "soru sorma" izlemektedir. Diğer düşünceyi

geliştirme yollarının kullanım sıklığı incelendiğinde 0,1'in altında olduğu, en az sıklıkla kullanılan düşünceyi geliştirme yolunun “tanık gösterme” (0,01) olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi oluşturulurken en fazla “açıklama” ve “örnekleme”ye yer verilmiş; en az ise “sayısal verilerden yararlanma” ve “tanık gösterme”den yararlanılmıştır (Tiryaki, 2011). Bu bulgular, araştırma bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada en fazla “karşılaştırma”, en az ise “alıntı yapma” tekniğine başvurulmuştur (Ünlü, 2013). Bu araştırmada da alıntı yapma, en az başvuru alan anlatım tekniğidir. 7. sınıf öğrencileri tarafından en fazla kullanılan düşünceyi geliştirme yolu birinci sırada “karşılaştırma”, “ikinci sırada ise “benzetme”dir (Tiryaki ve Yılmaz, 2016). Bu araştırmada “karşılaştırma” üçüncü sıradadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarından “açıklama” ve “örnekleme” en sık; tanık gösterme ise en az kullanılmıştır (Gökçe ve Çelebi, 2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında, en çok “örnekleme”, en az ise “sayısal verilerden yararlanma tekniğine başvurulmuştur (Çetin ve Can, 2012). Sözü edilen araştırmalarda en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının değişiklik gösterebildiği ancak en az kullanılan yolun genellikle “tanık gösterme” olduğu görülmektedir. Metinlerde en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yolunun değişmesi, metin türü farklılığından kaynaklanabilmektedir.

Tablo 13
Çürütme Gerekçesi Oluştururken Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Düzeyleri

Düşünceyi Geliştirme Yolu	<i>f</i>	\bar{X}
Tanımlama	2	0,006
Tanık Gösterme	-	-
Karşılaştırma	72	0,22
Örnekleme	174	0,54
Sayısal Verilerden Yararlanma	-	-
Benzetme	10	0,03
Açıklama	161	0,50
Soru Sorma	52	0,16
Toplam	471	1,45

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde çürütme gerekçesinin oluşturulmasında örnekleme (0,54) ve açıklamanın (0,50) en sık kullanıldığı; sayısal verilerden yararlanma ve tanık göstermeye ise hiç başvurulmadığı görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde çürütme gerekçesi oluşturulurken en fazla “açıklama” ve “örnekleme”ye yer verilmiş; en az ise “sayısal verilerden yararlanma”, “tanımlama” ve “tanık gösterme” kullanılmıştır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a). Bu bulgular ile araştırmanın bulguları arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir.

4.1.1.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklığı belirlenmiştir.

Tablo 14
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanım Sıklığı

İşlevsiz Metin Birimleri	<i>f</i>	\bar{X}
Gereksiz Tekrar	348	1,08
İlgisiz Birim	82	0,25
Toplam	430	1,33

Tablo 14’e göre katılımcıların gereksiz tekrar kullanım ortalaması 1,08 iken ilgisiz birimleri kullanım ortalamasının 0,25 olduğu görülmektedir. İşlevsiz metin birimlerinin ortalama değerlerinin toplamı ise 1,33’tür.

İşlevsiz metin birimlerinin kullanım ortalamasına yönelik bu bilgi değerlendirildiğinde her bir katılımcının metin başına kullandığı işlevsiz metin biriminin 1’in üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanma ortalaması (0,22) ile karşılaştırıldığında önemli bir farklılık görülmektedir (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a). Metin tutarlılığını bozan işlevsiz birim kullanımının sekizinci sınıflarda yüksek olması ise yaş ve gelişim düzeylerinin farklılığına bağlanabilir.

4.1.1.5. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan bu bölümde, Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki düzeyler (1-6) dikkate alınarak katılımcıların tartışmacı metinlerinden elde ettikleri tutarlılık puanlarının frekans (*f*), yüzde (%), aritmetik ortalama ve düzeylerine ilişkin bilgiler, Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları

Düzeyler	<i>f</i>	%	\bar{X}
Çok tutarlı (6 puan)	-	-	
Oldukça tutarlı (5 puan)	7	2,18	
Kısmen tutarlı (4 puan)	78	24,22	
Tutarsız (3 puan)	231	71,74	3,26
Oldukça tutarsız (2 puan)	6	1,86	
Çok tutarsız (1 puan)	-	-	
Toplam	322	100	

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerin %71,74'ünün "tutarsız", %24,22'sinin "kısmen tutarlı", %2,18'inin "oldukça tutarlı" ve %1,86'sinin ise "oldukça tutarsız" düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada "çok tutarsız" ve "çok tutarlı" düzeyde metinlere rastlanmamaktadır.

Katılımcıların tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanlarının ortalamasının 3,26 (SS: ,526) olduğu görülmektedir. Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki düzeyler dikkate alındığında katılımcıların tartışmacı metinlerinin "Tutarsız" (3) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların tartışmacı metinlerinin "tutarsız" düzeyi yansıtmasının gerekçeleri; metnin çok az geliştirilmesi, yazarın savunduğu iddiayı açıkça belirterek gerekçelendirmesi ve ancak gerekçelerin sınırlı veya birbirinin tekrarı olması, karşı iddiadan bahsedilse de yeterli açıklamanın olmayışı, bağlantı ögeleri zayıf ve yersiz kullanılması, metnin akışında mantıksal bozuklukların yer alması ve sonuç bölümünün zayıf olmasıdır.

Yukarıdaki tutarlılık sorunları, sadece tartışmacı metin türüyle ilgili değildir. Nitekim ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde tutarlılık puanı ortalamaları 5

puan üzerinden 3,1 olarak bulunmuştur (Coşkun, 2005). Bu konuda bir diğer araştırma verilerine göre öğrencilerin ürettikleri metinlerden elde edilen tutarlılık düzeyi ortalaması 3,19'dur (Çoban ve Karadüz, 2015). Her iki araştırma da ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici metinlerine yöneliktir. Bu araştırmanın katılımcılarının tartışmacı metinleri ile sözü edilen iki araştırmadaki katılımcı metinlerinin tutarlılık düzeyinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öyküleyici ve tartışmacı metinlerinde tutarlılık sorunları bulunduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.6. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları Arasındaki Manidarlık Durumu

Araştırmanın altıncı alt problemini oluşturan bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metin yazma tutarlılık puanları arasındaki manidarlık durumu ele alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili birtakım istatistiksel analizler yapılmadan önce bu değişkenlere ilişkin bazı tanımlayıcı değerler hesaplanmıştır. Bununla birlikte sözü edilen analizler yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen değerler, Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları İstatistikleri ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişken Türü	\bar{X}	Mod	Ortanca	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	SS
Başarı puanı	19,11	20	19	19	0,75	0,31	4,794

Normallik analizlerinde puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemesi, temeldir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2013: 15-16). Bu nedenle araştırmanın sürekli değişkeninin normal dağılım gösterip göstermediğine merkezî eğilim ölçülerine ve basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Aritmetik ortalama (19,11), mod (20) ve medyan (19) değerlerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. “Bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-2 ile +2” aralığında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanmaktadır” (Kalaycı, 2010: 209).

Tablo 16 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının da ± 2 aralığında olduğu ve basıklık katsayılarının ise -2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum puanların dağılımında normalin üzerinde bir sapma olmadığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak histogramlar aracılığıyla bakılan normal dağılım eğrilerinde normallikten aşırı sapsmalar olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda tabloda yer alan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında, tartışmacı metin yazma tutarlılığına göre anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 17
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	4441,785	3	1480,595	160,354	.000	2-3,2-4,2-5 3-4,3-5,4-5
Gruplar içi	2936,190	318	9,233			
Toplam	7377,975	321				

(p=.00);[F₍₃₋₃₁₈₎=160.354,p<.05]

Tablo 17 incelendiğinde (p=.00), p<.05 düzeyinde gruplar arasında manidar bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Manidarlığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonucunda “oldukça tutarsız-tutarsız”, “oldukça tutarsız-kısmen tutarlı”, “oldukça tutarsız-oldukça tutarlı” kategorilerinde yer alan öğrenciler arasında (p=.00), p<.05 düzeyinde manidar fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında oldukça tutarlı grubunda yer alan öğrencilerin; kısmen tutarlı, tutarsız ve oldukça tutarsız grubunda yer alan öğrencilere göre tutarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.1.7. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Başarıları ile Demografik Özellikleri Arasındaki Manidarlığın Belirlenmesi

Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan bu bölümde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine (cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, evlerinde kitaplık olma durumu) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1.1.7.1. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=,103, $p>,05$) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan t-testinin yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan t-testinin sonucu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tartışmacı metin yazma başarıları	Kız	205	19,975	4,724	320	3.343	.001**
	Erkek	117	17,948	4,712			

**p<.01

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarıları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.01$). Kız öğrencilerin ($\bar{X}=19,775$) puan ortalamalarının, erkek öğrencilerinkine ($\bar{X}=17,948$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarısında cinsiyet değişkeninin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, tartışmacı metin yazmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu, bu metin türünde kendilerini daha iyi ifade ettiklerini göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlar temel alındığında tartışmacı metinleri özetleyebilmede cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Özçakmak, 2015). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin

yazılı anlatım konusunda cinsiyetin önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanımında kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık gözlenmiştir (Çoban ve Karadüz, 2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların düşünce yazısı puanı ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kız öğrencilerin düşünce yazısı puanlarının erkek öğrencilerin düşünce yazısı puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yörüsün, 2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin açıklayıcı ve tartışmacı anlatım niteliklerini taşıyan metinlerinde anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanım düzeyleri açısından değerlendirildiğinde kızların düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalaması erkeklerinkinden daha yüksektir; kızlar, metinlerinde daha fazla düşünceyi geliştirme yoluna kullanmıştır (Ünlü, 2013).

Yukarıdaki araştırmalar, genel anlamda yazılı anlatım becerisi üzerinde cinsiyetin önemli olduğunu göstermektedir.

4.1.1.7.2. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının, Anne Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının anne öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=,076, $p>,05$) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Tukey
İlköğretim (1)	214	18,635	4,698	2	4,074	,018*	1-3
Lise (2)	80	19,700	4,858	319			
Lisans veya lisansüstü (3)	28	21,071	4,822				
Toplam	322	19,111	4,794				

* $p<.05$

Tablo 19'a göre katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(2-319)= 4,074$, $p<.05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre annesinin öğrenim durumu ilköğretim mezunu ($\bar{X}=18,635$) olanların, lisans veya lisansüstü mezunu ($\bar{X}=21,071$) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında anne öğrenim durumunun önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan anneler, çocuklarının eğitiminde daha bilinçli bir yol izledikleri için onların düşünme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Bu sayede dil ve zihin becerileri gelişen çocukların tartışma metni üretme yeterliliği de daha iyi olmaktadır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin “babanın ve annenin öğrenim düzeyi”ne göre anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır (Çelik, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

4.1.1.7.3. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarıları Baba Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının baba öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=3,082, $p>.05$) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Tukey
							1-2
İlköğretim (1)	144	18,131	4,371	2	6.427	.002**	1-3
Lise (2)	117	19,581	5,308	319			
Lisans veya lisansüstü (3)	61	20,524	4,264				
Toplam	322	19,111	4,794				

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-319)} = 6.427$, $p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre babasının öğrenim durumu okuryazar değil veya ilköğretim mezunu ($\bar{X}=18,131$) olanların, lise ve dengi mezunu ($\bar{X}=19,581$) ve lisans veya lisansüstü mezunu ($\bar{X}=19,111$) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında baba öğrenim durumunun önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek olan babalar, çocuklarının daha kaliteli bir eğitim almaları için onlara her türlü imkânı sunmaktadır. Çocuklarının eğitimini beceri odaklı bir anlayışla geliştirmektedir. Bu gelişim, kendisini tartışmacı metin yazma başarısında da göstermektedir.

4.1.1.7.4. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarıları Ailenin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının ailenin aylık geliri değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=1,052, $p > .05$) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumu

Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Tukey
0-999 TL (1)	31	16,741	4,878	4	4,368	,002**	1-2 1-3
1000-1499 TL (2)	71	18,535	4,643	317			1-4 1-5
1500-1999 TL (3)	86	19,255	4,563				2-5 3-5
2000-2499 TL (4)	83	19,168	5,062				4-5
2500 TL üzeri (5)	51	21,019	4,235				

Toplam	322	19,111	4,794
---------------	------------	---------------	--------------

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının ailenin aylık gelirine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(4-317)= 4,368$, $p<.01$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri 0-999 TL ($\bar{X}=16,741$) olanların, 1.000-1.499 ($\bar{X}=18,535$), 1.500-1.999 ($\bar{X}=19,255$), 2.000-2.499 ($\bar{X}=19,168$), 2.500 TL ve üzeri ($\bar{X}=21,019$) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ailesinin aylık geliri 2.500 TL ve üzeri ($\bar{X}=21,019$) olanların, 1.000-1.499 ($\bar{X}=18,535$), 1.500-1.999 ($\bar{X}=19,255$) ve 2.000-2.499 TL ($\bar{X}=19,168$) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular, sosyoekonomik özelliklerin, ortaokul öğrencilerinin yazdıkları tartışmacı metinlerin niteliğinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada sosyoekonomik özelliklerin, metin oluşturmada farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre babası üniversite veya lise mezunu olanların diğerlerine göre daha uzun metin ürettiği; babası memur olanların, babası başka meslekten olanlara göre daha uzun metin oluşturduğu saptanmıştır (Zorbaz ve Özçelik, 2015). Bu bulgular, bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.1.1.7.5. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Evlerinde Kitaplık Olması Durumuna Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının evlerinde kitaplık olması durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna ($Levene=,093$, $p>,05$) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22
Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Evlerinde Kitaplık Olmasına Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Evlerinde kitaplık olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tartışmacı	Var	258	19,445	4,729			
metin yazma başarıları	Yok	64	17,765	4,852	320	2,531	,012*

*p<.05

Tablo 22'ye göre katılımcıların tartışmacı metin yazma başarıları puanlarının evlerinde kitaplık olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Evlerinde kitaplık olanların ($\bar{X}=19,445$) puan ortalamalarının, olmayanlara göre ($\bar{X}=17,765$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda sözü edilen evlerinde kitaplık olma durumu, temel anlamıyla anlaşılmalıdır. Burada amaçlanan, okuma ilgisi ve kültürü içinde büyüyen bir çocuğun evindeki ortamdır. Bundan dolayı evlerinde bu ortamla karşılaşan çocukların tartışmacı metin yazma başarıları, diğerlerine göre daha yüksek düzeydedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin “eve süreli yayın alınması” ve “düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma” değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (Çelik, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.1.1.8. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan bu bölümde katılımcıların tartışmacı metinlerinde ana birimleri (veri, iddia, karşı iddia, sonuç) oluşturmada karşılaştıkları sorunlara yönelik sıklık (f) bilgileri, aşağıda tablolar hâlinde sunulmaktadır.

Tablo 23
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimleri ile İlgili Sorunlarının Dağılımı

Sorunlar	<i>f</i>	\bar{X}
Veri ile ilgili sorunlar	300	0,93
İddia ile ilgili sorunlar	33	0,10
Karşı iddia ile ilgili sorunlar	167	0,51
Sonuç ile ilgili sorunlar	87	0,27
Toplam	587	1,81

Tablo 23'e göre katılımcıların tartışmacı metin birimlerini oluşturma ile ilgili yaşadıkları sorunlar, her bir katılımcının metni ayrı ayrı ve metin birimi temelinde ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların en sık karşılaştığı sorunlar sırasıyla “veri” ($f=300$) ve “karşı iddia” birimleridir ($f=167$). En az karşılaşılan sorunların ise “iddia” ($f=33$) ve “sonuç” birimleri ($f=87$) olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki veriler, katılımcıların tartışmacı metin yazmada her metin birimi ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

7. sınıf öğrencileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturmada en çok “karşı iddia” birimi ile bağlantılı sorunlar yaşamaktadır. İddia ise en az sorunun karşılaştığı metin birimidir (Yaylacık, 2015). Bu araştırma bulgusunda da iddia birimine yönelik sorunların, sıklık bakımından diğer birimlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metin üretimlerinde bir iddia sunarak düşüncesini savunma konusunda belirli bir düzeyde oldukları söylemek olanaklıdır. Öte yandan çeşitli araştırmalarda (Yaylacık, 2015) sıklık bakımından ikinci sırada olan “veri” ile ilgili sorunların, bu araştırmada birinci sırada olması, katılımcıların tartışmacı metnin konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

4.1.1.8.1. Veri Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların tartışmacı metinlerindeki “veri” birimine yönelik sorunları, sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri verilerek her bir sorunla ilgili örnekler Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 24
Veri Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	f	%
Tartışma konusuyla ilgili veri sunulmaması	235	78
Tartışma konusuyla ilgili verinin yetersiz olması	62	21
Tartışma konusuyla ilgili verilerin dağınık olması	3	1
Toplam	300	100

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların metinlerinde veri birimine yönelik sorunlarının yüzde olarak en yüksek olanı, “*tartışma konusuyla ilgili veri sunulmaması*”dır (%78). Sıkça karşılaşılan ikinci sorun “*tartışma konusuyla ilgili verinin yetersiz olması*” (%21) iken “*tartışma konusuyla ilgili verilerin dağınık olması*” (%1) ise en az sıklıkla karşılaşılan sorundur.

“Tıpkı okuduğunu anlama ediminde olduğu gibi, yazmada da kişinin “içeriğe ilişkin bilgisi” temel etmenlerden biridir. Pek çok öğrencinin sergilediği “yazma güçlükleri” ele alacakları konuya yönelik artalan bilgisi ve dünya bilgisi eksikliğinden kaynaklanmaktadır” (Subaşı Uzun, 2006: 694). Bu açıklamalar, yazma güçlüğüne büyük ölçüde konu bilgisi eksikliğine dayandığını göstermesinin yanı sıra genel anlamda yazma becerisinin gelişiminde bilginin önemli bir işlevi olduğunu anlatmaktadır.

4.1.1.8.1.1. Veri Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Örnekler

Bu bölümde, veri birimini oluşturmada karşılaşılan sorunlar örneklendirilmektedir.

Tartışma Konusuyla İlgili Veri Sunulmamasına Yönelik Örnekler

Örnek 1

KENDİ MESLEĞİM

Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi öncelikli olmalıdır. Çünkü bir insana bir işi zorla yaptıramassınız. Eğer zorla bile pek doğru olmaz. Her insan kendini tanıır nasıl biri olduğunu kendi bilir, buna göre meslek seçer, ama başka bir insan buna müdahale ederse yaşamından pek mutlu olacağı söylenemez, belki mutlu olur, belki ağlar ama kendi tercihi onu daha mutlu eden. Her insan kendi hayatını kendi belirler. Bu mesleğe giden yolda mutlu olması için kendi seçimlerini kendi yapmalı, bence aile çocuklarını ağır baskımalı, onların düşüncelerine karışmamalı, kendi adımlarıyla yapılan seçimleri bizden beklenti yapmamalı, yordam da biliriz, canısa biliriz ama kararı biz vermeliyiz. Çünkü bu durumdan önce biz etkileniriz.

Yukarıdaki metinde “Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusunu seçen katılımcı, “Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi öncelikli olmalıdır.” cümlesiyle “iddia”sını dile getirmekte ancak tartışma konusuyla ilgili hiçbir “veri” kullanmamaktadır.

Örnek 2

Zaman Su gibi Akıyor!!!

Bilgisayar ve internet eğitim öğretime olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanlar neredeyse boş zamanlarını kitap okuyup test çözmek yerine zamanını internette harcıyor. Bu gidile insan aklı cahillığe doğru yünüyor. İnternet yine harcadığımız zamanı kendi akları daha uygun bir şekilde değerlendirilmez. Nerede o eski çocuklar? Şimdi herkez bilgisayarlına mahkum olmuş. Bu zamanlarda zaman çok hızlı geçiyor bizim için bir saniyenin bile hayatımızda çok büyük bir önemi var. Ama biz saatlerce bilgisayar başında bu değerli zamanımızı boş boş harcıyoruz. Özellikle engellilik çağında insanlar kendilerini eğlendirmek için şeyler yapmak istiyor, bunun yerine kendilerini eğlendirmekten ziyade kendilerini arızatıyor, yoruyor, olacağını düşünmüyor, istene yitirmemizi geçiriyor.

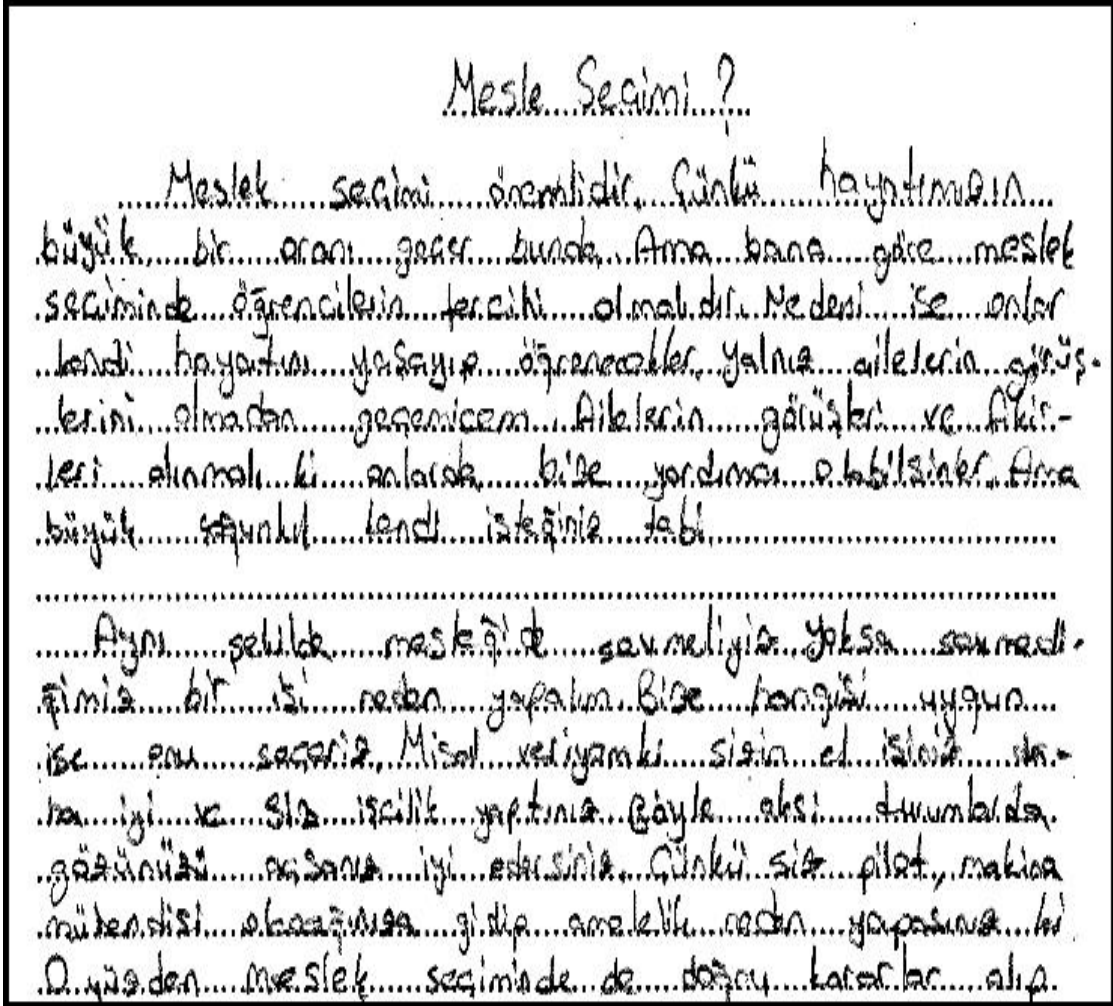
Bu değerli zamanlarımızı İnternet harisinde boş boş harcamayalım. İnternetin zaman çok hızlı geçiyor. Bu değerli zamanlarımızı bir şeyler öğrenmek için kullanmamız gerekir.

“Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde, “Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretimi

olumsuz yönde etkilemektedir.” cümlesiyle “iddia”nın dile getirildiği ancak tartışma konusuyla ilgili hiçbir “veri”nin sunulmadığı görülmektedir.

Tartışma Konusuyla İlgili Verilerin Yetersiz Olmasına Yönelik Örnekler

Örnek 3



“Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metin incelendiğinde katılımcının, “Ama bana göre meslek seçiminde öğrencilerin tercihi olmalıdır.” cümlesiyle “iddia”sını dile getirmeden önce “Meslek seçimi önemlidir. Çünkü hayatımızın büyük bir oranı geçer bunda.” cümleleriyle tartışma konusuna yönelik “veri” sunmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak iki cümlelik bu bölümün, katılımcının iddiasını temellendirmede yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Örnek 4

Bilgisayar ve internet

Hayatımızda teknolojik aletler çok gelişti; Bilgisayar ve internet gibi. Ben bu düşünceyi eğitim hayatımıza destektir diye düşünüyorum.

Örneğini öğretmen bir araştırma eder verince, anında internetten bulabiliriz. Yalnız bilgisayar aynısına a.s.ı derecede bağımlı. Plunca tabi zaman zaman desteklerimizde düşüş yaşayabiliyoruz. Bilgisayar ve internetten günününce ait hatta geçmişimize ait ne varsa bilgi toplama biliyoruz.

Ben bu yüzden bilgisayar ve internet eğitim öğretimine destek sağladığını düşünüyorum.

“Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde katılımcı, “iddia”sını “Ben bu düşünceyi eğitim hayatımıza destektir diye düşünüyorum.” biçiminde sunmaktadır. Bu iddia yapısından önce “Hayatımızda teknolojik aletler çok gelişti; Bilgisayar ve İnternet gibi.” cümleleriyle tartışma konusuna ilişkin veri oluşturma çabası içinde olan katılımcının yeterli veri sunmadığı görülmektedir.

Tartışma Konusuyla İlgili Verilerin Dağılık Olmasına Yönelik Örnekler

Örnek 5

BENİM KARBARIM

Ailemiz bütün hayatımıza boyunca genellikle yanımızda olacaklardır fakat bu dünyada bizde bir bireyiz. Zaman ilerledikçe kişi kendi sorumluluklarını üstlenmeli ve kendi düşüncelerini de gün yüzüne çıkarmalıdır.

Meslek seçimi bireyin hayatının en önemli faktörlerinden biridir. Seçtiğimiz mesleğin ünvanıyla çağırılırız, o ünvanla adlandırılırız. Doktor hanım, avukat bey gibi. Gözde çocuklarımızın doktor yada avukat olmasını isterler. Toplumda böyle bir düşünce vardır. Sanki doktor olunca her şey yoluna giriyor hayatımızın garantisini elinizde tutuyor. Tabii maddi bakımdan bir nevi aile kulu manâsı?

Hayatımızın büyük bir kısmı iş gerinde geçer. Yaptığımız işi sevmeyi düşünün. Sabah erkenden kalkıp geliyorsunuz ve akşama kadar işinizi yapmalısınız. Zorundasınız. Sıkılıyorsunuz, yaptığınız hiç bir şeyden zevk alamıyorsunuz. Günün bu silvitiyle geçiyor mutsuzsunuz ve akşam aileniz sizi evde bekliyor. Siz o mutsuzluğunuzu ister istemez her bir aile bireyine yansıtıyor.

“Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusunu seçen katılımcı, metninde “Ailemiz bütün hayatımız boyunca genellikle yanımızda olacaklardır. Fakat bu dünyada bizde bir bireyiz. Zaman ilerledikçe kişi kendi sorumluluklarını üstlenmeli ve kendi düşüncelerini de gün yüzüne çıkarmalıdır.” cümleleriyle “iddia”sını gerekçelendirerek dile getirmiş; başlangıçta kullanması gereken “veri” birimini ise “iddia”sından sonra “Meslek seçimi bireyin hayatının en önemli faktörlerinden biridir. Seçtiğimiz mesleğin ünvanıyla çağırılırız, o ünvanla adlandırılırız. Doktor hanım, avukat bey gibi.” cümleleriyle sunarak dağılık bir “veri” kullanımını gerçekleştirmiştir.

Örnek 6

**İNTERNET VE BİLGİSAYARIN
EĞİTİMDEKİ YERİ.**

Bilgisayar ve internet eğitim... öğretime... bazen... olumlu, bazen... olumsuz... yönde... etki... edebilir. Bilgisayarlar... kişilerin... bildikleri... öğrenmesinde... yardımcı... olabilir. Merak... ettikleri... öğretilmediği yerleri internet... yoluyla... öğrenebilirler. İnternet bazen... kötü... amaçlar için... kullanıldığında... ise, ananın... internet... üzerinden... hırslılık gibi... olaylarda... insanı... olumsuz... etkilemiş... olur.

İnternet... eğitim... öğretime... destek... tir. Çünkü öğrencilerin... araştırma... vb. ödevleri... olınca... öğrencilerin... bazıları... o yerleri... gezip... araştırma... sansına... sahip... olamayabilirler. Gezip... öğrenenler... ise... çok... fazla... bilgi... sahibi... olamayabilirler. Ama... İnternet... sayesinde... öğrenciler... daha... fazla... bilgi... sahibi... olup... araştırma... istedikleri... yerleri... kolaylıkla... araştırabilirler. Bilgi... sahibi... olurlar.

İnternet insanların ulaşmak istedikleri, öğrenmek istedikleri herşeyi öğrenmelerini sağlayan bir araçtır. İnsanlar İnternet sayesinde eğitim öğretimde daha... ileriyi... öğrenmektedirler. Kısa süre... insanlar... başarıya... ulaşmak... için... internetten... yararlanmalıdır.

Yukarıdaki metinde “Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik üç paragraflık bir metin oluşturan katılımcı, “Bilgisayar ve internet eğitim öğretime bazen olumlu, bazen olumsuz yönde etki edebilir.” cümlesiyle başladığı birinci paragrafta bu etkiyi açıklamış; ikinci paragrafta ise “İnternet eğitim öğretime desteklidir.” cümlesiyle “iddia”sını dile getirip gerekçelendirmiştir. Katılımcının “İnternet insanların ulaşmak istedikleri, öğrenmek istedikleri herşeyi öğrenmelerini sağlayan bir araçtır.” cümlesiyle üçüncü paragrafta bilgisayarı tanımladığı görülmektedir. “Veri” sunumunda rastlanabilecek bu cümlenin metnin sonuç bölümünde yer alması, tartışma konusuyla ilgili “veri”lerin dağınık olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.8.2. İddia Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların tartışmacı metinlerindeki “iddia” birimine yönelik sorunları, sıklık ve yüzde değerleri verilerek her bir sorunla ilgili örnekler sunulmaktadır.

Tablo 25
İddia Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	<i>f</i>	%
İddianın gerekçelendirilememesi	14	43
Tartışma konusuyla ilgili iddianın dile getirilememesi	10	30
İddianın çelişkili biçimde sunulması	7	21
İddianın tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olması	2	6
Toplam	33	100

Tablo 25’e göre katılımcıların metinlerinde “iddia” birimine yönelik sorunlarının yüzde olarak en yüksek olanı, “*iddianın gerekçelendirilememesi*”dir (%43). Tartışmacı metinlerde sıkça karşılaşılan ikinci sorun “*tartışma konusuyla ilgili iddianın dile getirilememesi*” (%30) iken “*iddianın çelişkili biçimde sunulması*” (%21) üçüncü sırada bulunmaktadır. “*İddianın tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olması*” (%6) ise en az sıklıkla karşılaşılan sorundur.

Tartışmacı metinde iddianın gerekçelendirilememesi, tartışma konusunda sebep-sonuç bağlantıları kurularak yeterli derecede düşünülmemesi ile ilgili olmalıdır. Ancak sağlam bir akıl yürütmenin gerçekleştirilmesi durumunda bu sorun aşılabılır. Bu açıdan tartışma konusuyla ilgili bir iddianın dile getirilememesinin temelinde de düşünme becerilerinin gelişmemesinden söz edilebilir.

Araştırmanın bu bulguları, üniversite öğrencilerinin iddia sorunlarıyla (Tiryaki, 2011) karşılaştırıldığında her iki çalışmada iddia birimine ilişkin ortak dört sorunun farklı sıklık değerleriyle bulunduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri, iddianın gerekçelendirilememesi ile en sık karşılaşırken üniversite öğrencileri iddianın çelişkili sunulması sorununu daha fazla yaşamaktadır. Buna ek olarak iddianın gerekçelendirilememesi, hem bu çalışmada hem de sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada (Sis ve Bahşi, 2016) en sık karşılaşılan iddia sorunu

durumundadır. Bu durum, farklı yaş ve gelişim dönemlerinin yaşanmasıyla ilgili olabilir.

4.1.1.8.2.1. İddia Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Örnekler

Bu bölümde, iddia birimini oluşturmada karşılaşılan sorunlar örneklendirilmektedir.

İddiyanın Gerekçelenirilememesine Yönelik Örnekler

Örnek 7

Sava Yakışını Seç...

...Hayatlarımız... hep... planlarız... hep zaman... seçimlerimizi
kendimiz yapmak istedik. Bazen... ailemizden... destek olsak da... bu...
bizim düşüncelerimiz... kânetmemek için... Hepimizin hayatlarımızla...
...Birekt... değil... noktaladık... vadedin; bu... noktalarında... en önemlilerin-
den... birinde... hayatımız... boyunca... sürecet... olan... meslek... seçimle-
rimizdir.

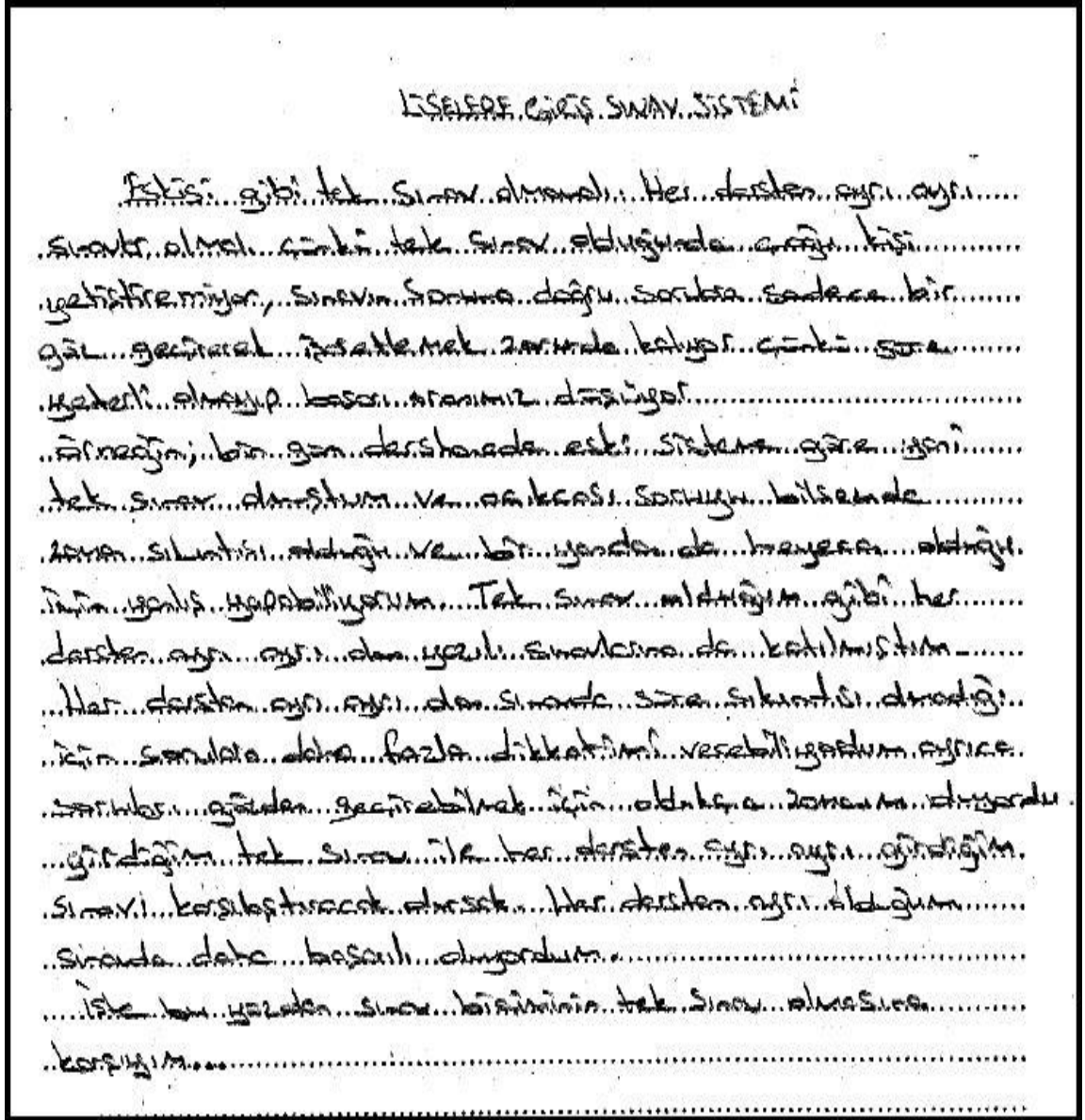
...Meslek... seçimi... aslında... çok... büyük... ve... zor... bir... seçimdir.
Bu... seçimi... yaparken... kendi... hayallerimiz... değerlerimiz... ve... becerilerimiz
...olduğu... bir... karar... almalıyız. Tabii... bu... seçimi... yaparken...
...ailemizde... yanımızda... olmasını... isteriz... ama... bu... seçimi... onlara... bir...
...mamalıyız. Çünkü... bu... seçtiğimiz... meslek... bizim... hayatımızın... bö-
yük... bir... bölümünü... kaplayacaktır. Bu... hayat... bizim... ve... bizim... yaşa-
yacağımıza... hayata... na... kimse... karar... vermemelidir. Bu... olayı... şöyle...
...düşünebiliriz;... İlah... İlah... çok... önemli... olan... bir... elbise... o... malzemiz
ve... beden... İlah... "S" beden... sizin... yanınız... alışverişe... giden... anne-
nizin... bedeni... ise... "XL" beden... o... elbise... ne... kadar... mükemmel... olursa
...olsun... üzerinizde... emanet... gibi... düşünün... İlah... yakışmaz.

...Anlatmak... istediğim... mesleklerimiz... yani... hayatımıza... seçiminde
...baş... rolü... biz... oynamalıyız. Ailemiz... ya... da... bir... başkası... değil. Ya...
...sadiğımıza... hayat... bizim... bir... başkasının... değil...

Yukarıdaki metinde “Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusunu seçen katılımcı, “Meslek seçimi aslında çok büyük ve zor bir seçimdir. Bu seçimi yaparken kendi hayallerimizin, değerlerimizin ve becerilerimizin olduğu bir karar almalıyız.” cümleleriyle “iddia”sını

dile getirmektedir. Hemen ardından “iddia”sını gerekçelendirmek yerine “Tabi bu seçimi yaparken ailemizde yanımızda olmasını isteriz ama bu seçimi onlara bırakmamalıyız.” cümlelerine yer veren katılımcının, “karşı iddia”yı dile getirip “çürütme”ye çalıştığı görülmektedir. Bu durumda katılımcının, kendi iddiasını gerekçelendirememesi sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır.

Örnek 8



“Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı; yoksa her dersten, ayrı ayrı yazılı sınavlar mı olmalı?” konusunda metin üreten katılımcı, metne “Eskisi gibi tek sınav olmamalı. Her dersten ayrı ayrı sınavlar olmalı” cümleleriyle “iddia”sını dile getirerek başlamaktadır. Bu iddia yapısından sonra katılımcının, “Çünkü tek sınav olduğunda çoğu kişi yetiştiremiyor, sınavın sonuna doğru sorulara sadece bir göz

geçirerek işaretlemek zorunda kalıyor çünkü süre yeterli olmayıp başarı oranımız düşüyor” cümleleriyle kendi iddiasını gerekçelendirmek yerine karşı iddiayı çürütmeye çalıştığı görülmektedir.

Tartışma Konusuyla İlgili İddianın Dile Getirilememesine Yönelik Örnekler

Örnek 9

Tercih-i Meslek

Meslek seçiminde ailenin neden bu kadar kendi görüşlerinin olmasını çok istediğini anlayamadım. Belki avelanın ne yetenekte olduğunu da bilmiyorlar. Ama gerçek şu ki onlar da geçtikten ayılda başlarına gelmiştir. Belki de onların altında mimar olmak yerine öğretmen oldular. Hayalleri aileleri yüzünden başka bir anlam kazanmış olabilir. Hanı bana gelince ben her zaman tv de izlediğim İstihbarat teşkilatı insanlarına benzemişimdir. Onlar gibi bir kulağında kulelik, kol altında iki silah, ve silah yanında dâhası M.I.T. adamlarına hep benzemişimdir. Halâ daha âzeniyem. Oysa ki annem ve babam dedim almamı istediler. Ama eskiye bakarsak Mustafa Kemal'i de annesi babesi öğretmen vs. olmasını istiyordu. Ama o kendi istediğini yaptı ve Türkiye Cumhuriyetini kurdu. Hemde sinavlara gizlice girerek. Son olarak çok sevdiğimiz ailemizden şunu istiyorum. Meslek seçiminde sizin fikriniz k. 10 et-kiyse öğrencilerin fikri % 90 etkilidir. Belki size de aynı baskı oldu ama biz hedefimizden mahrum kalmak istemiyoruz.

Yukarıdaki metin, “Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusuna yönelik oluşturulmuştur. “Meslek seçiminde ailenin neden bu kadar kendi görüşlerinin olmasını çok istediğini anlayamadım.” cümlesiyle başlayan metnin bütününde, katılımcının, “iddia”sını dile getirip

gerekçelendirmek yerine öncelikle “karşı iddiayı çürütme”ye çalıştığı görülmektedir. Bu yolla tartışma konusunu açıklamaya çalışan katılımcının metninde “iddia”sını dile getiremediği anlaşılmaktadır.

Örnek 10

TEKNOLOJİ VE BİLGİSAYARDA EĞİTİM

Eski zamanlarda teknoloji o kadar çok gelişmemişti. Büyüklerimiz sürekli anlatır sizin yaşınızdayken sabahlara kadar kütüphanede araştırma yapardık diye. Oysa şuan teknoloji oldukça ilerlemiş durumda fakat tüm öğrenciler genel olarak %50'si bilgisayarı oyun oynamak için kullanıyor veya sosyal paylaşım siteleri için. Öğretiminin ailesinde bu durumda durmuyor. Veya ders satan.com diyerek bilgisayarda oyun oynayabiliyorlar. Bu yüzden başka yapmak lazım. Ders satan öğrencilerde var onların da hakları var mı? Yani teknoloji ilerledikçe herkes sınıfta alıyor. Hissettiğim herkes çok memnun. Teknoloji gelişmesinde bence bu etkili. Çünkü teknoloji ilerledikçe hayat daha çok kolaylaşıyor ve bence bu mutlu olacak. Bilgisayar herkesin ulaşılabilir olmuştur çünkü her ne kadar sıkna öğrenmek istiyor sıkna kolayca öğrenilebiliyor.

Yukarıdaki metinde, “Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik düşüncelerini on bir cümlelik bir paragrafta toplayan katılımcı, “Eski zamanlarda teknoloji o kadar çok gelişmemişti. Büyüklerimiz sürekli anlatır sizin yaşınızdayken sabahlara kadar kütüphanede araştırma yapardık diye. Oysa şuan teknoloji oldukça ilerlemiş durumda fakat tüm öğrenciler genel olarak %50'si bilgisayarı oyun oynamak için kullanıyor veya sosyal paylaşım siteleri için.” cümleleriyle geçmişten bugüne teknolojide yaşanan gelişmelere değinerek tartışma konusunu ilgili “veri” sunmaktadır. Metin boyunca süren ve tartışma konusunu

açıklamakla sınırlı kalan bu veri aktarımı, temelde “Bilgisayar eğitim öğretime destektir.” iddiasına uygun bir nitelik taşımakta ancak katılımcı, metninde açık bir “iddia” dile getirememektedir.

İddiyanın Çelişkili Biçimde Sunulmasına Yönelik Örnekler

Örnek 11

Daha Hazır Değiliz

Serbest kıyafetin olup olmamasına henüz ben de karar veremedim. Çünkü düşündüğümde birçok olumsuz sonuca varıyorum. Mesela öğrencinin her gün farklı bir şey giymek istemesi veya her gün aynı şeyleri giymek istememesi sonucunda bir çok kıyafet alınacak ve bu ailelerin bütçesini zorlayacaktır. Sonuçta herkezin farklı bir bütçesi var ve kimi çocuklarına istediği şeyi alamazken rahatça her gün farklı bir şey giyen öğrenciler de olacaktır. Tabii parayla öğrenciler ilgilenmediğinden ve rahat alma isteğiyle beraber öğrencilerin çoğunun bunu isteyeceğini düşünüyorum.

Bana gelince ben serbest kıyafet uygulamasını destekliyorum ama çevremde baktığımda buna hazır olmayan birçok kişi görüyorum. Hazır olmaya derken rahat almak gibi değil de gösteriş amacıyla bunu isteyenlerden bahsediyorum. Bu uygulamanın gerçekleşmesi için önce insanın içindeki gösteriş meraklılığını ve kıskıncılığını önlemek gerekir. Bunun fazla gerçekleşebileceğine inanmıyorum. Eğer gerçekleşirse de büyük sorunlar ortaya çıkabilir.

Yukarıdaki metin, “Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı; yoksa her dersten, ayrı ayrı yazılı sınavlar mı olmalı?” konusuna yönelik oluşturulmuştur. Başlangıçta “Serbest kıyafetin olup olmamasına henüz ben de karar veremedim. Çünkü düşündüğümde birçok olumsuz sonuca varıyorum. Mesela öğrencinin hergün farklı bir şey giymek istemesi veya her gün aynı şeyleri giymek istememesi sonucunda bir çok kıyafet alınacak ve bu ailenin bütçesini zorlayacaktır.” cümleleriyle tartışma konusuna ilişkin olumsuz sayılabilecek bir görüş dile getirilmiştir.

Daha sonra ise “Bana gelince, ben serbest kıyafet uygulamasını destekliyorum ama çevreme baktığımda buna hazır olmayan birçok kişi görüyorum.” sözleriyle koşula bağlı olmakla birlikte olumlu bir görüşün benimsenmesi, tartışma konusuna yönelik dile getirilen iddianın çelişkili biçimde yansıtıldığını göstermektedir.

Örnek 12

Sosyal medya.....

...Bilgisayar ve internet her insanın kullandığıdır. Kitle (sosyal medya) aracılığıyla hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Durum böyle ki bu kitle araçları insanlara hem maddi hem de manevi yönden zarar verebilir, nasıl mi? Zararlı yönünü şöyle anlatayım; manevi olarak bilgisayar ve internet; arkadaşlarımızla, ailemizle ve yakınlarımızla olan ilişkilerimizi zedeleyebilir, maddi zarar ise internette bazı bilmediğimiz sitelere girerek dolandırılabiliriz bu da maddi zarar olur. Olumlu yönleri ise gelince, mesela Facebook'dan uzakta olan dostlarımızla ve yakınlarımızla iletişim kurarak onlarla aramızı sağlam tutabiliriz, bir başka örnek; yapacağımız araştırmalarda bize yardımcı olabilir, bilmediğimiz duymadığımız yeni şeyler öğretebilir, tabii bir de çok uzun olmamak şartıyla eğlenmemize yardımcı olabilir.....

.....

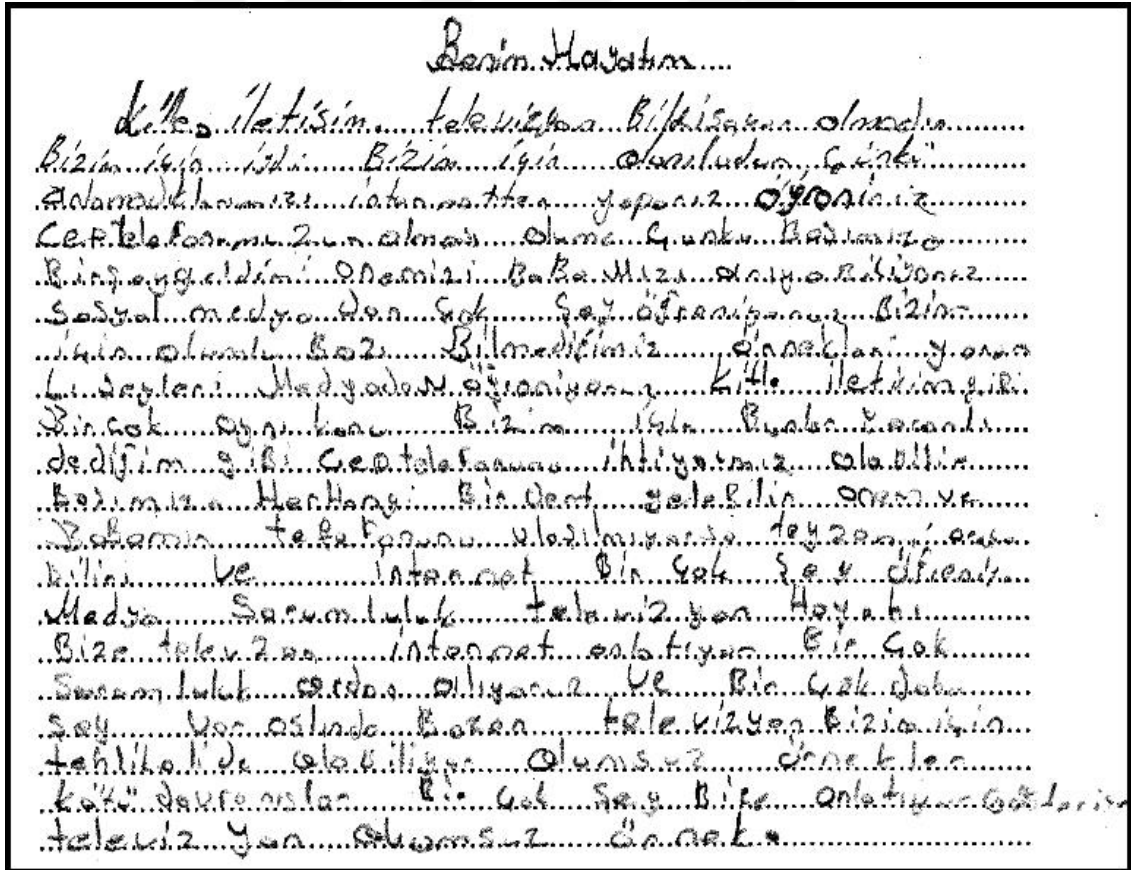
Yukarıda yazdığım paragrafta bilgisayar ve internetin zararlarından da bahsettim ama ben aslında ne kadar zararlı olduğunu yazarsam yazayım yine de bu kitle iletişim araçları insanların hayatında ki en büyük yararlı araçlardır. yine de ne derseniz de olsa bilgisayar ve internet hem eğitim öğretime hem de hayatımıza engel değil tam aksine bize destekli bir araçtır.....

“Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde, “... durum böyle ki bu kitle araçları insanlara hem maddi hemde manevi yönden zarar verebilir, nasıl mı? Zararlı yönünü şöyle anlatayım: Manevi olarak bilgisayar ve internet arkadaşlarımızla, ailemizle ve yakınlarımızla olan ilişkilerimizi zedeleyebilir, maddi zararı ise internette bazı bilmediğimiz sitelere girerek dolandırılabiliriz bu da maddi zarar olur.” cümleleri ile “Bilgisayar ve İnternet eğitim öğretime engeldir.” biçiminde olumsuz yönde bir “iddia” dile getirilerek gerekçelendirilmiştir. Bundan sonra ise “Olumlu yönlerine gelince

mesela facebook'dan uzakta olan dostlarımızla ve yakınlarımızla iletişim kurarak onlarla aramızı sağlam tutabiliriz. bir başka örnek yapacağımız araştırma ödevlerinde bize yardımcı olabilir, bilmediğimiz, duymadığımız yeni şeyler öğretir, tabi bir de çok uzun olmamak şartıyla eğlenmemize yardımcı olabilir.” cümleleri ile “Bilgisayar ve İnternet eğitim öğretime destektir.” biçiminde olumlu yönde başka bir iddia dile getirilerek gerekçelendirilmiştir. Metnin sonunda dile getirilen “Yukarıda yazdığım paragrafta bilgisayar ve internetin zararlarından da bahsettim ama ben ne kadar zararlı özelliğini yazarsam yazayım yine de bu kitle iletişim araçları insanların hayatındaki en büyük vazgeçilmezlerdendir, yine de ne derlerse bence bilgisayar ve internet hem eğitim öğretime hem de hayatımıza engel değil tam aksine destektir.” cümlelerinde ise “Bilgisayar ve İnternet eğitim öğretime destektir.” vurgusunun yapılması, iddianın çelişkili biçimde sunulduğunu ortaya koymaktadır.

İddianın Tartışma Konusuyla İlişkinin Zayıf Olmasına Yönelik Örnekler

Örnek 13



“Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde, tartışma konusunun temeli bilgisayar ve İnternetin öğrenme ortamlarındaki rolü olması gerekirken katılımcı tarafından dile

getirilen “Kitle iletişim, televizyon, Bilgisayar değildir.”, “Bizim için olumludur.”, “Cep telefonumuzun olması olumlu.”, “Bazı Bilmediğimiz örnekleri yararlı şeyleri Medyadan öğreniyoruz.”, “Hayatı Bize televizyon internet anlatıyor.” biçimindeki görüşlerin, kitle iletişim araçlarının bireyin günlük ve sosyal yaşamındaki faydalarına yönelik olması, “iddia”nın tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Örnek 14

Türkçeden... Türkçeye

Türkçe... neden... bu kadar... değişti? Kitle... iletişim araçları... bunu... etkiledini? Yoksa bu bizi... Avrupa Birliği'ne... mi... taşıdı? Peki... ya... Türkçe... bizim... tarihimize... en... değerli... hazinesi... değil mi?

Aslında... Türkçe'yi... bu... denli... katleden... en... önemli... unsur... üşenme... ve... tarz... hevesi... yani... bir... tür... kimlik... arayışı! Günümüzde... genç... yani... ergen... toplum... kendi... içlerinde... bir... tarz... ve... kimlik... arayışı... oluşturma... hevesinde. Aslında... tek... nedende... küçük... nesil... yani... ergen... toplum... değil... Üşenme... ve... teknolojiye... bağlı... pratiklik... hevesi... büyüklerde... de... olmuş... ve... yavaş... yavaş... bağımlılık... yapmaktadır.

Bu... göre... kadar... hep... kitle... iletişim... araçlarını... suçladık... ama... onlar... günümüz... Türkçe... sizin... en... masumları... biraz... tuhaf...tır... ki... onlar... bizim... yazdığımız... her... harfin... devamını... getiriyor... ve... Türkçe... getiriyor. Oysa... biz... kaldık... Türkçe... yazmak... devamını... getirmiyoruz... bile,

Yukarıdaki metin, “Kitle iletişim araçları (İnternet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir?” konusuna yönelik oluşturulmuştur. Metinde, “Aslında Türkçe’yi bu denli katleden en önemli unsur üşenme ve tarz hevesi yani bir tür kimlik arayışı.” biçiminde dile getirilen “iddia”nın, “Günümüzde genç yani ergen toplum. Kendi içlerinde bir tarz ve kimlik arayışı oluşturma hevesinde.” cümleleriyle gerekçelendirildiği görülmektedir. Ancak “öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarında kitle iletişim araçlarının rolü” üzerine temellendirilmesi gereken bu metinde katılımcı

tarafından dile getirilen “iddia”nın, tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.8.3. Karşı İddia Birimi Oluşturmada Yaşanan Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların tartışmacı metinlerindeki “karşı iddia” birimine yönelik sorunları, sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri verilerek her bir sorunla ilgili örnekler Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26
Karşı İddia Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	f	%
Karşı iddianın dile getirilememesi	136	82
Karşı iddia ile ilgili gerekçe sunulamaması	29	17
Karşı iddianın yeterince açık olmaması	2	1
Toplam	167	100

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların metinlerinde “karşı iddia” birimine yönelik sorunlarının yüzde olarak en yüksek olanı, “*karşı iddianın dile getirilememesi*”dir (%82). Tartışmacı metinlerde “karşı iddia” birimi ile ilgili sıkça karşılaşılan ikinci sorun “*karşı iddia ile ilgili gerekçe sunulamaması*” (%17) iken “*karşı iddianın yeterince açık olmaması*” (%1) ise en az sıklıkla karşılaşılan sorundur.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde karşı iddianın dile getirilememesinin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunun temelinde yazma sırasında karşı görüşün fark edilememesi bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu ile tam olarak örtüşen başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Sis ve Bahşi, 2016). Bu durum, tartışmacı metin yazmada karşı iddianın dile getirilmesinin zorluğunu göstermektedir. Bundan dolayı farklı yaş ve düzeydeki katılımcılara tartışmacı metin yapısının öğretilmesi gerekmektedir.

4.1.1.8.3.1. Karşı iddia Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Örnekler

Bu bölümde, karşı iddia oluşturmada karşılaşılan sorunlar örneklendirilmektedir.

Karşı İddiannın Dile Getirilememesine Yönelik Örnekler

Örnek 15

KIYAFET ÖZGÜRLÜĞÜ

Bence... okullarda... serbest... kıyafet... olmalı... Çünkü... bu... uygulamanın... diğer... öğrencilerinde... hoşuna... gideceğine... eminim... Ama... bu... uygulan... yı... kullan... mada... önce... öğrencilere... gitis... kötü... verilmedi... ve... bu... kada... göre... öğrencinin... o... okullar... alıp... almadığı... belli... almal... ıdır... Bu... uygulamanın... faydaları... sunlar... olabilir... Beden... derslerinde... giyinme... sorunu... yaşıyoruz... bunun... sonucunda... derslere... geç... kalıyoruz... ve... ar... kada... arasında... giyinme... yer... sorunu... yaşıyoruz... Okul... kıyafet... kısıtlı... Sivil... kıyafetle... gelme... mas... bir... yed... inde... kalıyoruz... ve... öğretmenlerde... ar... izitiyoruz... Ben... bu... uygulamanın... b... tür... sorunu... yok... edeceğine... inanıyorum...

“Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde “Bence okullarda serbest kıyafet olmalı.” cümlesiyle iddia; “Çünkü diğer öğrencilerinde hoşuna gideceğine eminim.” cümlesiyle de “iddiaya destek gerekçesi sunulmuştur. Serbest kıyafet uygulamasının kimi yararlarından söz edilerek desteklendiği bu metinde “karşı iddia”nın dile getirilemediği görülmektedir.

Karşı İddia ile İlgili Gerekçe Sunulamamasına Yönelik Örnekler

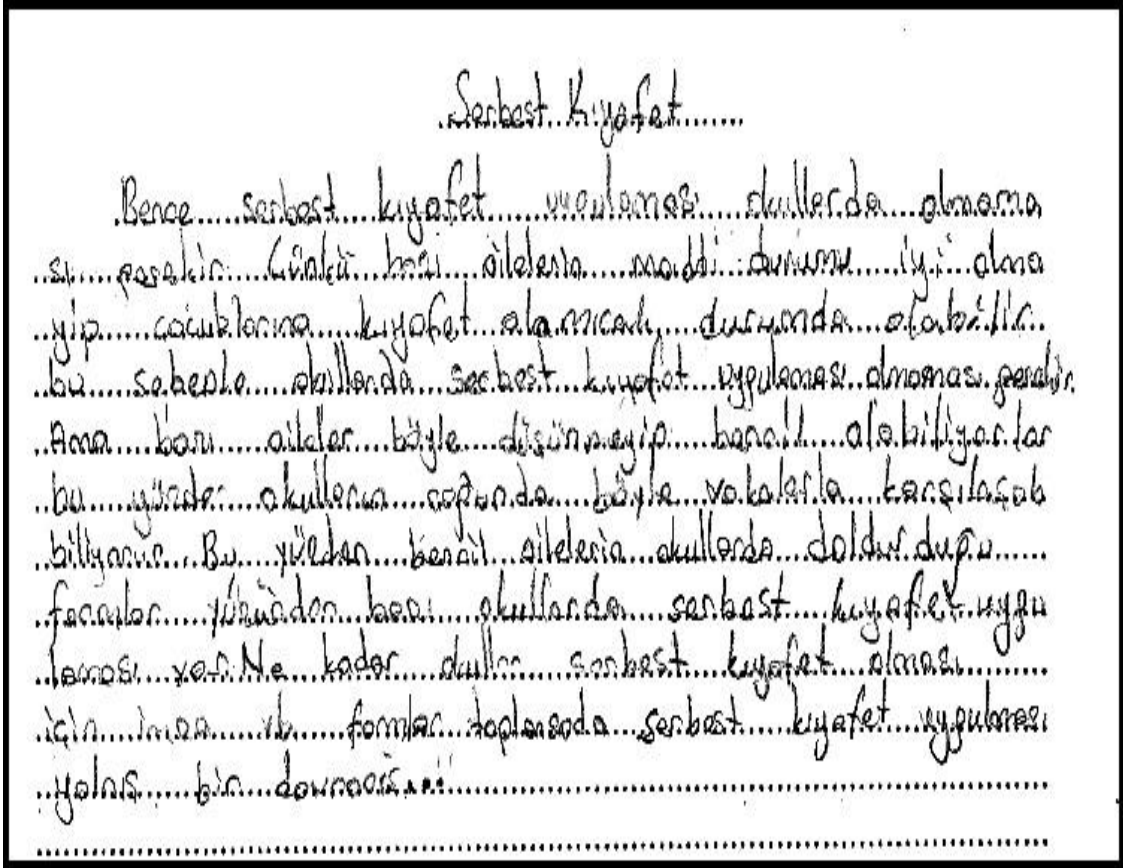
Örnek 16

Bilgi Sayarının Yararları

Bilgi Sayar... ve... internet... bence... eğitim... ve... öğretimi... önemli... bir... yeri... var... çünkü... bilmediğimiz... şeyleri... m... et... ettiğimize... şeyleri... internet... ara... tır... re... bil...mediğimizi... şeyleri... bakarsanız... kötü... yerlerde... vardır... kötü... siteler... girer... men... gerek... öğrenme... ödev... var... dığında... internet... ara... tır... bil... internet... eğitim... ve... öğretimi... büyük... bir... yeri... var... bilmediğimize... bir... çok... şeyi... internet... öğren... biliriz... örneğin... öğrenme... ara... tır... ma... ödevi... v... endiğindi... bilgi... sayar... alm... se... yap... may... ve... öğren... m... bu... yüzden... bilgi... sayar... ve... internet... eğitimi... destek... tır...

“Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde, öncelikle “Bilgisayar ve internet bence eğitim ve öğretimde önemli bir yeri var” cümlesiyle “iddia” dile getirilmiş; “çünkü bilmediğimiz şeyleri merak ettiğimiz şeyleri internetten araştırabilir bilmediğimiz şeyleri bakarız” cümleleriyle de bu iddiaya destek gerekçesi sunulmaya çalışılmıştır. Bu metinde geçen “... fakat kötü yanları da vardır kötü sitelere girmememiz gerek...” cümleleri ile “karşı iddia”nın dile getirildiği ancak karşı iddiaya ilişkin herhangi bir gerekçenin sunulmadığı görülmektedir.

Örnek 17



“Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde, “Bence serbest kıyafet uygulaması okullarda olmaması gerekir.” cümlesiyle “iddia” dile getirilmiş; “Çünkü bazı ailelerin maddi durumu iyi olmayıp çocuklarına kıyafet alamıyacak durumda olabilir.” cümlesiyle de bu iddiaya destek gerekçesi sunulmuştur. Metinde yer alan “Ama bazı aileler böyle düşünmeyip bencil olabiliyorlar bu yüzden okulların çoğunda böyle vakalarla karşılaşabiliyoruz.” cümleleri ile “karşı iddia” dile getirilmiş ancak karşı iddiaya ilişkin belirli bir gerekçe sunulmamıştır.

4.1.1.8.4. Sonuç Birimi Oluşturmada Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların tartışmacı metinlerindeki “sonuç” birimine yönelik sorunları, sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri verilerek her bir sorunla ilgili örnekler sunulmaktadır.

Tablo 27
Sonuç Birimi ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	f	%
Tartışma konusuyla ilgili sonucun dile getirilememesi	37	55
Sonucun iddia ve karşı iddia ile ilişkisinin zayıf olması	18	27
Sonucun iddia ile çelişmesi	7	10
Sonucun iddiayı desteklememesi/kapsamaması	4	6
Sonucun iddia ile ilişkisinin zayıf olması	1	2
Toplam	67	100

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde “sonuç” birimine yönelik sorunlarının yüzde olarak en yüksek olanı, “*tartışma konusuyla ilgili sonucun dile getirilememesi*”dir (%55). Tartışmacı metinlerde “sonuç” birimi ile ilgili sıkça karşılaşılan ikinci sorun “*sonucun iddia ve karşı iddia ile ilişkisinin zayıf olması*” (%27) iken “*sonucun iddia ile ilişkisinin zayıf olması*” (%2) ise en az sıklıkla karşılaşılan sorundur.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde sonuç biriminde yaşanan sorunların, savunulan düşüncenin mantıksal bir düzen içinde sonuca bağlanamaması ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle katılımcı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından da sorunlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların metinlerinde en sık görülen tartışma konusuyla ilgili bir sonucun dile getirilememesi sorunu, ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların bulgularıyla da benzeşmektedir (Tiryaki, 2011; Sis ve Bahşi, 2016). Bununla birlikte bu çalışmalarda sonuç birimiyle ilgili diğer sorunlar, farklı sıklıkta görülmektedir. Bu birimle ilgili olarak dile getirilen farklı sorun ise “Sonuç, sadece iddianın tekrarından ibarettir” biçimindedir (Yaylacık, 2015).

Tartışma Konusuyla İlgili Sonucun Dile Getirilememesine Yönelik Örnekler

Örnek 18

"Selam" mı? "SLM" mi?

Bence internet veya televizyon gibi araçları kullanmaları yani gerektiğinden fazla kullanmaları öğrencilerin Türkçeyi olumsuz etkilemekte. Çünkü internet ve araçlarda genelde İngilizce terimler kullanılmakta. Bu da öğrencilerin Türkçesine zarar vermektedir. Bu sadece öğrenciler için değildir. Tüm Türkiye'de yaşayan insanlar içinde geçerlidir. Çünkü dışarda gittiğinde alışveriş merkezlerinin tabelaları İngilizce yazılmaktadır. Öğrenciler için de sosyal medya araçları olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenci sosyal medya da biryle yazınca çok fazla kısaltma kullanır. Bu da öğrencinin yazma değil sadece okuma öğrencinin sınavlarında da kısaltmaları kullanmayacağı ne malum veya hayatinin geri kalan günlerinde.

"Kitle iletişim araçları (internet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir?" konusuna yönelik, 11 cümleden oluşan metnin 1. cümlesinde "Bence öğrencilerin internet veya televizyon gibi araçları kullanmaları yani gerektiğinden fazla kullanmaları öğrencilerin Türkçeyi olumsuz etkilemekte." sözüyle "iddia" dile getirilmiş; bu "iddia"ya ilişkin destek gerekçeleri ise 2-11. cümlelerde sunulmuştur. Düşünceyi geliştirme yollarından "açıklama" ve "örnekleme"ye başvurularak öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarında kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisinden söz edilen metinde, tartışma konusuna yönelik dile getirilen düşüncelerin herhangi bir sonuca bağlanmadığı görülmektedir.

Örnek 19

MESLEK SEÇİMİ

Mesleğimi seçerken tabiki benim tercihim ön planda olmalıdır. Çünkü onca yıldır okulu okuyan benim ve hangi alanda iyi hangi alanda kötü olduğumu biliyorum. Kendi bilgilerime dayanarak bir meslek seçimi yaparım. Ama bu konu üzerine ailemdeki kişilerinde düşüncelerini dinlerim. Fakat eğer ki onlar bana illede Doktor ol derseler ben almam. Çünkü insanın düşünmesi lazım. Belki doktorluk hakkında hiçbirsey bilmiyorum. Onsa insan bana acayipumu kurtar diyecek. Ben ne yapacağım. Bu konuda ailemin fikirlerine saygı duyarım ama onların almamı istediği mesleği seçmem. Hem zaten istediğim meslek hakkında bilgi sahibi almam. Ferekliyor, O mesleğin bana birşeyler kazandırması ferekliyor. Oradaki ortamı ayak uydurmam lazım. En önemlisi yaptığım işi sevmem lazım. O işi sıkılmadan yapmam lazım. Orada sadece ben çalışmıyacağım. Oradaki insanlarla oramı iyi tutmam lazım.

“Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?” konusuna yönelik üretilen yukarıdaki metin 17 cümleden oluşmaktadır. Metnin ilk cümlesinde, “iddia” dile getirilmiş; 2-3. cümlelerde ise bu iddiaya destek gerekçesi sunulmuştur. 4. cümlede dile getirilen “karşı iddia”nın, 5-17. cümlelerde çürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Metin birimlerinin dizilişi *İddia + İddiaya Destek Gerekçesi + Karşı İddia + Karşı İddiayı Çürütme Gerekçesi* biçiminde sıralanan yukarıdaki metinde tartışma konusuna yönelik düşüncelerin bir sonuca bağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Sonucun İddia ile İlişkinin Zayıf Olmasına Yönelik Örnekler

Örnek 20

BENCE OLMASIN. 0.0.0

...Bence...okullarda...serbest...kıyafet...uygulaması...olmamalı.....
 ...Çünkü...eğer...serbest...kıyafet...kanununu...olarısa...hem...atletizmiz.....
 ...bence...öğrenci...bu...kavramdan...zorlar...görebilir...mesela...bir.....
 ...öğrenci...rahat...yada...çok...gizel...kıyafet...giyerse...diğer...öğrenci.....
 ...ana...imcenip...özülebilir...ve...maden...benim...yok...gibi...ailesinde.....
 ...tarafından...yapılabilir...Aynı...bir...konu...ise...görsel...öğrenci.....
 ...olduğu...anlaşılabilir...her...farklı...kıyafet...giyerse...okulla...bir.....
 ...başlatması...olamaz...Okula...sivil...bir...işletile...gelen...kişilerin.....
 ...okulla...arasında...biraz...mesaj...dur...Okula...gitar...is...teği.....
 ...aralık...Serbest...kıyafet...konununu...destekleyenide...sınayamam.....
 ...Okulda...takli...olduğu...yerler...var...tabiki...Mesela...para...okulda.....
 ...öz...konusu...olamaz...Zaten...formaya...da...ayrı...para...veriyorsa.....
 ...Normal...üstüne...mi...veremicez...). Benim...düşünce...bu...olar.....
 ...Zaten...bu...konunun...geçerli...me...ter...formaya...Ama...sun...aracılı.....
 ...eklemek...ülkesi...ki...kazan...öğrencilerin...üstüne...ki...kayıp.....
 ...veya...yıkılıyor...A...öğrencilere...öğretmenler...kıyafet...ku...koruya.....
 ...biz...aray...var...örneğin...öğrencilerin...konusu...kayla...seylet.....
 ...görebilir...sorum...değilmi?.....
 ...Bazı...okul...Din...formasının...var...olar...yada...kazan...giti.....
 ...kıyafetler...giymeli...Öğretmenler...buna...olar...Öğrenciler.....
 ...forma...giymeli...ama...rahat...Öğretmenlerin...kısıtlamaları...altında.....
 ...değil.....

“Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde “iddia” (“Bence okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalı.”) 1. cümlede, “karşı iddia” (“Serbest kıyafet kanununu destekleyenide sınıyamadım.”) ise 9. cümlede dile getirilmiştir. Ancak metnin 20-21. cümlelerini içeren sonuç bölümünün (“Öğrenciler forma giymeli ama rahatça. Öğretmenlerin kısıtlamaları altında değil.”) “iddia” ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmektedir.

Sonucun İddia ve Karşı İddia ile İlişkinin Zayıf Olmasına Yönelik Örnekler

Örnek 21

BENİM GELECEĞİM

Meslek seçiminde tabikide öğrencinin istediği meslek olmalıdır. Sonuçta seçeceğimiz meslekte yıllar boyunca ailekimize dahil, bizler çalışacağız. Bu konuda ailelerimize bizim sağlıklı düşünemediğimize inanıyorlar. Çünkü bizi hala küçük bir çocuk olarak görüyorlar veya geleceğimize endişe ediyorlar. Benim de genelde sen hemsire ol diyorlar fakat ben avukat olmak istiyorum. İleride ailemin dediği gibi hemsire olsam işimi severek yapamayacağım. Ama kalkının sesini duyulup avukat olursam hem işim rahat olacak hem de mutlu ve gururlu bir şekilde mesleğimi yapmış olacağım. Belkide sen böyle düşünüyorum ama ileride ben de anne olunca çocuğumun geleceğinden endişe edebilirim. Ama yine de yukarıda da yazdığım gibi o meslekte bizler çalışacağız. Aileler değil. Böyle durumlarda bana sen doktor, hemsire vb. meslekleri seç dediğin zaman, Böyle diyenleri empati yapmaya davet ediyorum. Bu durumlar için en iyi yol empati yapmak. Ailemden birine örneğin anneme "anne ilerde kendini benim yerine koyar mısın?" dediğimde bana hak veriyor. Umarım ileride "avukat" olurum ve bu yazdıklarımı hatırlayıp yüzümden bir tebessüm oluşur.

"Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?" konusuna yönelik üretilen yukarıdaki metinde "iddia", ("Meslek seçiminde tabikide öğrencinin istediği meslek olmalıdır.") 1. cümlede, "karşı iddia" ("Bu konuda ailelerimiz bizim sağlıklı düşünemediğimize inanıyorlar.") ise 3. cümlede dile getirilmiştir. Bu bağlamda metnin sonuç bölümünün ("Umarım ileride avukat olurum ve bu yazdıklarımı hatırlayıp yüzümden bir tebessüm oluşur."), iddia ve karşı iddia ile ilişkisinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır.

Sonucun İddia ile Çelişmesine Yönelik Örnekler

Örnek 22

Bilgisayarın.....kullanım. Amaçları

Bana.....göre.....bilgisayar.....eğitimi.....işin.....oldukça.....önemlidir.
 Bilgisayar.....sayesinde.....çesitli.....kaynaklardan.....bilgi.....sahibi.....ediniş.
 genel.....kültürümüzü.....arttırabiliriz.....çesitli.....kaynaklardan.....bilgiler.....toplar.
 ve.....onları.....gerektiği.....zamanlarda.....kullanırız.....Bilgisayarın.....hayatımızda
 olumlu.....yönleri.....doğru.....kullanıldığını.....düşünüyorum.....oldukça.....yararlı
 ve.....gerektiği.....zaman.....gerekli.....bilgiler.....sahip.....edinebileceğimi.....düşünüyorum.
 Tabiki de.....her.....zaman.....olumlu.....yönlerde.....kullanılacağını.....söyleyenen...
 Arada.....olsa.....oyun.....gibi.....şeyleri.....oyunları.....oyunlardan.....bilgi.....edinebiliyo-
 ruz.....onlarda.....bir.....bilgi.....kaynağıdır.....
 Herkes.....olumlu.....yönleri.....kullanmıyor.....bazıları.....her.....zaman.....oyun...
 oynayıp.....bilgi.....sahibi.....olmuyorlar.....bu.....nedenle.....bilgisayarın.....
 olumsuz.....yönleride.....vardır.....Her.....zaman.....oyun.....oynamak.....yerine.....bazen
 de.....araştırmalar.....yapmıyoruz.....Araştırmalar.....yaparak.....bir.....konu...
 hakkında.....bilgi.....edimeler.....daha.....olumlu.....bir.....şey.....bana.....göre.....bilgisayarın
 olumlu.....yönleride.....vardır.....olumsuz.....yönleride.....

“Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metinde “iddia”, “Bilgisayarın hayatımızda olumlu yönleri doğru kullanıldığını düşünüyorum oldukça yararlı ve gerektiği zaman gerekli bilgilere sahip edinebileceğimi düşünüyorum.” biçiminde dile getirilerek gerekçelendirilmiştir. Bu bölümde katılımcı tarafından bilgisayarın yararlı olduğu ifade edilmektedir. Metnin sonuç bölümünde ise “bana göre bilgisayarın olumlu yönleride vardır olumsuz yönleride.” şeklinde çelişkili bir cümlenin kullanılması “iddia” ile uyum göstermemektedir.

Örnek 23

Kıyafet Özgürlüğü

Bence okullar da okul kıyafeti daha iyi
 olmalı serbest olsa iyi mesela farklı bir renk
 giyiyor ve çok katı oluyor ama şu an hekimler
 okul kıyafeti giyiyor. Ama öğretmen çoğu istediği
 sivil fakat sivil olsa başkalarının kıyafeti
 olmuyor ondan dolayı serbest olmalı daha katı.
 Ve bazı hekimler de okul kıyafetini istiyor.
 Fakat bazı kişiler ise okul kıyafeti olmasına
 rağmen sivil giyiyor çünkü çocuklar sivil
 kıyafeti sever her gün okul kıyafetini giyen
 insan da bilm ve ondan dolayı sivil
 giyer. Bence sivil de olsun okul kıyafeti
 en iyi yönleri budur. İnsan istediğini
 giyer ve kendini iyi hissedebilir.
 Aslında şu anda böyle olması iyi olur
 ama bazı kişiler çok abartıp tayıt
 vb. şeyler giyiyor ve başkalarının başını
 karıştırdıkları oluyor ve en iyisi nedir
 bilmem. Bence en iyi milli eğitimin
 baskılığı söyleyin.

“Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?” konusuna yönelik oluşturulan yukarıdaki metnin ilk cümlesinde “iddia” (“Bence okullarda okul kıyafeti daha iyi.”) dile getirilerek serbest kıyafetin olmaması yönünde görüş bildirilmiştir. Metnin sonuç bölümünde ise “Bence en iyisi milli eğitim bakanlığı söylesin.” yargısının kullanılması, sonucun iddia ile çeliştiğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.9. Tartışmacı Metin Yazma Becerisine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde 46 sekizinci sınıf öğrencisi ve 16 Türkçe öğretmeni ile tartışmacı metin yazma becerisine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

4.1.1.9.1. Tartışmacı Metin Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini oluşturan bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen temalarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tartışma Kavramı Hakkında Öğrencilerin Görüşleri

Katılımcıların tartışma kavramına yönelik görüşleri; “savunma”, “paylaşma”, “çözümüne ulaşma” ve “çatışma” olmak üzere dört farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28
Öğrencilerin Tartışma Kavramı Hakkındaki Düşünceleri

Temalar	f	%
Savunma	16	34,78
Paylaşma	15	32,60
Çözümüne ulaşma	10	21,73
Çatışma	5	10,86
Toplam	46	100

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların “tartışma” kavramına yönelik en fazla, “savunma” (%34,78) ve “paylaşma” (%32,60) temalarını öne çıkardıkları görülmektedir. Bu iki temayı “çözümüne ulaşma” (%21,73) izlemektedir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından en az vurgulanan temanın “çatışma” (%10,86) olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların tartışma kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde 46 öğrenciden 42’si (%91) tartışma kavramını olumlu özellikleriyle değerlendirmiş, 4 öğrenci (%9) ise olumsuz biçimde algılamıştır.

Katılımcıların tartışma kavramına ilişkin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Her insanın farklı konular hakkında farklı görüşleri vardır. Bu görüşlerini birbirleriyle paylaşmaları sonucunda anlaşmazlık çıkıyor. Çünkü bazen fikirle birbirine

uymuyor. Bence tartışma insanların birbirleriyle görüşlerini paylaşması demektir” (K 1).

“Tartışma kavramı hakkında düşündüklerim: kişinin kendi görüşleri çerçevesinde düşündüklerini başarılı yollardan savunmaktır” (K 8).

“Tartışma kavramı olağan bir duruma karşı farklı bir fikirde olduğunu belirtmektir” (K 26).

“Tartışma insanların farklı düşüncelerde olup birbirleriyle aynı konu üzerinde fikirlerini söylemesidir. Bu iyi bir şey. Çünkü birinin fark etmediğini diğeri fark eder ve böylece doğru sonuca daha iyi varılır” (K 29).

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle katılımcıların “tartışma”yı, bir düşüncenin savunulması ve paylaşılması biçiminde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkçe eğitiminin temel amaçlarıyla ilgilidir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü, yazılı veya görsel olarak ifade etmelerine imkân sunulmalıdır. Bir konuda düşünce üretmelerine ve düşünceyi tartışarak doğruya ulaşmaları teşvik edilmelidir.

Tartışmacı Metin Yazmaya İlişkin Görüşler

Katılımcıların tartışmacı metin yazmaya yönelik görüşleri; “olumlu bakış açısı” ve “olumsuz bakış açısı” olmak üzere iki farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Tartışmacı Metin Yazmaya İlişkin Öğrencilerin Bakış Açıları

Temalar	f	%
Olumlu bakış açısı	33	71,74
Olumsuz bakış açısı	13	28,26
Toplam	46	100

Tablo 29’a göre tartışmacı metin yazmaya ilişkin olumlu bakış açısını benimseyen katılımcıların oranı %71,74, olumsuz bakış açısına sahip olanların oranı ise %28,26’dır. Bu bulgulara göre katılımcıların tartışmacı yazmaya yönelik çoğunlukla olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Bu yaklaşımın temelinde bir düşünceyi savunma isteği, bir görüşü dile getirerek kendi varlığını duyurma arzusu

bulunmaktadır. Tartışmacı yazmada iki zıt düşüncenin bulunması, katılımcıların ilgisini çekmiştir. Başka bir deyişle tartışmacı yazmada, konu ile kendisini gösteren bir üstünlük çabası sezildiği için katılımcıların merakını uyandırmıştır.

Türkçe eğitim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin tartışmacı yazma ihtiyacı duydukları belirlenmiştir (Karabayır ve Derzinevesi, 2015). Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin de tartışmacı yazmaya olumlu baktıklarını ortaya koyması nedeniyle araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmaya ilişkin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“İnsanlar bir konu hakkında farklı şeyler düşünebildiği için farklı sonuçlar alırlar bende bu yüzden kendimce soruna çözüm bulduğum için mutluyum” (K 44).

“Metnim fazla uzun değildi ve kalıcı birkaç örnek veremediğim için fazla güzel olmayabilir” (K 6).

“Kendimi çok kararlı ve tartışmacı hissettim yani yazarken önce kendim inanmam gerektiğini düşündüm” (K 5).

“Ben yazarken en çok kendi seçimlerim doğrultusunda hareket etmem gerektiğine inandım. Zorla bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmam da” (K 17).

“Yazdığım konu ile içimi döktüğüm ve fikirlerimi dile getirdiğim için memnun ve mutluyum” (K 24).

“Seçtiğim konuda yazarken kaygılandım ve düşündüklerimi yazmakta biraz zorlandım” (K 39).

“Ben kendi metnimi yazarken iki görüş arasında kaldım, kendi kendine tartıştım ve bana daha etik gelen fikri seçtim. Çünkü seçim yaparken doğru olanı seçmek en iyisidir” (K35).

“Tartışmacı metin yazarken diğer insanların düşüncelerine nasıl bir yaklaşımda bulunacağımı düşündüm” (K 42).

Yukarıdaki düşünceler değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmaya yönelik olumlu bakış açısına sahip katılımcıların, bu türde yazmayı; sorun çözme, inandırıcı olma, karar verme ve iletişim kurma şeklinde düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tartışmacı Metin Yazmada Başarılı Gördükleri Yönleri

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarılı gördükleri yönlerine ilişkin görüşleri; “iddia sunma”, “gerekçelendirme”, “düşünceyi geliştirme” ve “metin

birimlerini kullanma” olmak üzere dört farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30
Tartışmacı Metin Yazmada Başarılı Görülen Yönler

Temalar	f	%
İddia sunma	28	40
Gerekçelendirme	20	29
Düşüneyi geliştirme	14	20
Metin birimlerini kullanma	8	11
Toplam	70	100

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların, tartışmacı metin yazmada kendilerini sırasıyla en fazla, “iddiayı sunma” (%40), “gerekçelendirme” (%29), “düşüneyi geliştirme” (%20) ve “metin birimlerini kullanma” açılarından başarılı gördükleri anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazmada bir düşüneyi savunma çabası ve isteği içinde olduklarını göstermektedir. Bir görüşü sunmanın yanı sıra sebep-sonuç ilişkileri kurarak açıklamaya çalışan katılımcıların, düşüncelerini temellendirme uğraşı içinde oldukları görülmektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarılı görülen yönlerle ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Üzerine tartıştığım konu hakkında yeterince bilgiye sahipsem sonuna kadar tartıştığım konuyu sürdürürüm. Ve iyi bir tartışmacı olduğumu düşündüm bu tartışmacı metni yazarken”(K 1).

“Düşündüklerimi örnekler vererek hissettiklerimi açıkça beyan ettiğim yönünde başarılı buldum” (K 8).

“Yazarken kendimi kavgaya ilerletmediğim için kendimi başarılı buluyorum” (K 12).

“Kendimi ben anlatımında güçlü buldum çünkü bana göre yeterince açıklayıcı buldum” (K 24).

“Tartışmacı metni yazarken örneklemede başarılı olduğumu düşünüyorum” (K 31).

“Metni yazarken kendimi savunma açısından güçlü buldum” (K 41).

“Yazdığım konuları eğer sözel olarak yapsaydık kendimi %40 daha güzel yapıcığımıza inanıyorum ve bu konuda kendimi başarılı buluyorum” (K 42).

Katılımcıların yukarıdaki görüşleri değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmada bilginin önemli olduğu görülmektedir. Esasında yazma becerisinin gelişiminde konu bilgisinin önemi bilinmektedir. Ancak tartışmacı yazmada bilgi daha da öne çıkmaktadır. Çünkü tartışmanın sürdürülmesi için tarafların savundukları görüşü farklı açılardan değerlendirmeleri gerekir. Bu da özellikle tartışma konusuna yönelik sağlam ve güvenilir bilgiyle mümkündür. Bunun yanı sıra katılımcıların tartışma konusunu açıklama ve örnekleme gibi yolları kullanarak geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tartışmacı Metin Yazmada Başarısız Görülen Yönler

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarısız gördükleri yönlerine ilişkin görüşleri; “bilgi yoksunluğu”, “karşı görüşün sunumu”, “kanıt sunamama” ve “metni geliştiremememe” olmak üzere dört farklı temada toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31
Tartışmacı Metin Yazmada Başarısız Görülen Yönler

Temalar	f	%
Bilgi yoksunluğu	35	50
Karşı görüşün sunumu	15	21
Kanıt sunamama	12	17
Metni geliştiremememe	8	12
Toplam	70	100

Tablo 31’e göre katılımcıların, tartışmacı metin yazmada kendilerini sırasıyla en fazla, “bilgi yoksunluğu” (%49), “karşı görüşün sunumu” (%35) ve “kanıt sunamama” yönlerinden başarısız gördükleri anlaşılmaktadır. Bu görüşler, tartışmacı metin yazmada başarılı veya başarısız olmada bilginin rolünü ortaya koymaktadır. Katılımcıların metin üretmede zorlanmalarının en önemli nedenlerinden biri de savunulan görüşün karşısında yer alan görüşü fark edememeleridir. Bu durum, farklı bakış açılarını kullanabilme becerisinin ve eleştirel düşünmenin yeterince gelişmemesinden kaynaklanmaktadır. Tartışmacı metin yazmada savunulan düşüncenin kanıtlanması, metnin inandırıcılığını

artıran bir özelliktir. Bu konuda yaşanan zorluğun temelinde de yeterli bilgi birikiminden yoksun olma bulunmaktadır.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarısız görülen yönlerle ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Açıklayıcı yönümden zayıf buldum. Çünkü daha açıklayıcı olabilirdim” (K 3).

“Tartışmacı metin yazarken düşünebilme yeteneğimi zayıf buldum çünkü konuyla ilgili daha fazla bilgi olduğu için” (K 11).

“Bunu öğrenmek için başkasının görüşlerini dinlemem gerek çünkü kendimi eleştirmem pek ☺” (K 12).

“Karşımdaki kişinin düşüncelerini düşünmekte başarısızdım” (K 13).

“Değerlendirmeyi daha iyi yapabilirdim aslında ve daha iyi örnekler vererek yapabiliirdim” (K 21).

“Kendimi tartışmacı metnini yazarken zayıf bulduğum bu konuda fazla bir bilgimin olmamasıdır. Evet, var ama yeterli değildir” (K 22).

“Ben bu metni yazarken konuları pek bağdaştıramadığımı düşünüyorum” (K 30).

“Konuyu tam olarak açamamakta zorlandım” (K 32).

“Düşündüklerimi olduğu gibi aktaramadığımı düşünüyorum. Bu benim bir eksiğim haline gelen bidurum” (K 37).

“Giriş bölümünde biraz zorlandım” (K 38).

“Tartışmacı metin yazarken kendimi az örnek vermem konusunda zayıf buldum” (K 39).

“Konularla ilgili görüşlerimi sunmakta ve anlatmakta yazı yazmakta başarısız buldum” (K 42).

“Tartışma yazısı yazarken o konu hakkında farklı farklı sonuç bulmada ve üretmede kendimi zayıf buldum” (K 44).

Yukarıdaki görüşler değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmada bilgi ve birikim sorunu yaşandığı görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin farklı türde metinleri ve çeşitli bilgilendirici yazıları okumaları, bilgi yönünden gelişmelerini sağlayabileceği gibi çeşitli tartışma konularına da ortak olmalarını sağlayabilir.

4.1.1.9.2. Tartışmacı Metin Yazma Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın onuncu alt problemini oluşturan bu bölümde, araştırmanın uygulandığı Rize ili Merkez ilçe ortaokullarında görev yapan 16 Türkçe öğretmenine yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen temalarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tartışma Kavramına Yönelik Görüşler

Katılımcıların tartışma kavramına yönelik görüşleri; “paylaşma”, “savunma”, “ikna etme”, “yanlış anlama” ile “önemli ve gerekli olma” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri Tablo 32’de belirtilmiştir.

Tablo 32
Öğretmenlerin Tartışma Kavramına Yönelik Düşünceleri

Temalar	<i>f</i>	%
Paylaşma	8	26,67
Savunma	6	20
İkna etme	5	16,67
Yanlış anlaşılma	7	23,33
Önemli ve gerekli olma	4	13,33
Toplam	30	100

Tablo 32 incelendiğinde katılımcılar tarafından “tartışma” kavramına yönelik en fazla, “paylaşma” (%26,67) ve “yanlış anlaşılma” (%23,33) temalarının önemsendiği; bu iki temayı “savunma” (%20) ve “ikna etme” (%16,66) temalarının izlediği; en az ise “önemli ve gerekli olma” (%13,33) temasının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin tartışma kavramını duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı olarak düşündükleri algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların, tartışma kavramının yanlış anlaşılması yönünde görüş belirtmeleri son derece manidardır. Çünkü hem eğitim ortamında hem de hayatın diğer alanlarında tartışma denildiğinde kimi insanların olumsuz bir algılama içinde oldukları bilinmektedir. Bu durumun değişmesi için de tartışmaya yönelik farklı uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların savunma ve özellikle ikna etme üzerinde görüş bildirmeleri, tartışmanın doğasına yönelik yeterlilikleri olduğunu göstermektedir.

Tartışmanın önemsenmesi ve gerekli olduğunun dile getirilmesi ise tartışmanın Türkçe öğretim programlarında daha fazla yer almasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Katılımcıların, tartışma kavramıyla ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Tartışma kavramı bir kişi kendi görüş ve düşüncelerini başka insanlarla paylaşması ve bu insanları kendi gibi düşünmeye sevk etme çabasıdır” (Ö 11).

“Kişinin düşüncelerini özgürce savunması, savunduğu fikirlerin sebeplerini öne sürmesi. Kişinin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesi, bunun sonucunda neyi neden savunduğunun farkına varması kişi için önemlidir” (Ö 8).

“Tartışma kavramı insanların farklı görüşleri ortaya koymaları ve birbirlerini ikna etme yöntemlerini kullanmaları olarak değerlendiriyorum” (Ö 3).

“Tartışma kavramı toplum içinde maalesef yanlış tanınan ve uygulanan bir kavram. Ne yazık ki bizler tartışmayı kişisel hakaret ve sataşmaya kadar vardırabiliyoruz. Oysaki tartışma; belirlenen konu üzerinde ilgili kişilerin düşüncelerini ortaya koyduğu bir tekniktir” (Ö 9).

“Tartışma kavramının insanın muhakeme yeteneğini ve tüm egolarını veya varsa bağnaz düşüncelerini masaya koyup düzenlediği, tasnif ettiği, çöpe attığı veya cebine koyduğu bir işlemi karşıladığı düşüncesindeyim. Gerekliliği ve önemini aşikâr olduğu kanısındayım” (Ö 16).

Katılımcılar tarafından dile getirilen yukarıdaki görüşler, tartışmanın paylaşmayı sağladığını, savunma boyutunun olduğunu, ikna edici yönünün zorunluluğunu, yanlış anlaşılan yönünün varlığını ve önemini ortaya koymaktadır.

Tartışmacı Metin Yapısına Yönelik Görüşler

Katılımcıların tartışmacı metin yapısına yönelik görüşleri; “ikna etme”, “farklı bakış açısı”, “düşünceyi geliştirme yolları”, “savunma”, “çürütme” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 33’te belirtilmiştir.

Tablo 33
Tartışmacı Metin Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
İkna etme	9	33,33
Farklı bakış açısı	8	29,62
Düşünceyi geliştirme yolları	6	22,22
Savunma	2	7,40
Çürütme	2	7,40
Toplam	27	100

Tablo 33'e göre katılımcıların, tartışmacı metin yapısı ile en fazla "ikna etme" (%33,33), "farklı bakış açısı" ve "düşünceyi geliştirme yolları"ni ilişkilendirdikleri görülmektedir. "Savunma" ve "çürütme" ise en az dile getirilen temalardır. Bu bulgular, katılımcıların tartışmacı metnin temelini oluşturan özellikleri ve metin birimlerini genel olarak bildiklerini göstermektedir. Katılımcılar, düşünceyi geliştirme yollarının kullanımının gerekli olduğunu düşünmektedir. Ancak savunma ve özellikle çürütme temalarının daha fazla üzerinde durulması gerekirken en az dile getirilmesi, dikkat çekicidir. Bu durumun sebebi, tartışmacı metinde karşı görüşün çürütülmesi üzerinde yeterince durulmamasından veya tartışmacı metnin ikna boyutuyla sınırlandırılarak yorumlanmasından kaynaklanabilir. Oysa tartışmacı metin, ikna etmenin de ötesinde karşı görüşün kanıtlarla çürütülmesini gerekli kılar. Bundan dolayı Türkçe öğretmenlerinin tartışmacı metin yapısını daha iyi tanımasını gerekmektedir.

Katılımcıların, tartışmacı metin yapısı hakkındaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Tartışmacı metin yapısı; tartışmacı metinlerinde kişilerin kendi görüşlerini mantıklı bir biçimde ortaya koymak ve buna insanları ikna etmek için açıklayıcı ve destekleyici görüşlerin ortaya konması olarak değerlendiriyorum" (Ö 3).

"Tartışmacı metin yapısında kişi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder. Olumlu olumsuz sebepleri ortaya koyar. Bu kişinin eleştirel bakabilme yeteneğini de geliştirir. Bununla birlikte sosyal hayatını da düzenleyebilir, farklı bakış açısı elde edebilir. Herkesin aynı düşüncede olamayabileceğinin ayırımına varır. Bireyin kişisel ilişkilerini de etkiler" (Ö 8).

“Tartışmacı metin ise yukarıda belirttiğim doğrultuda yazıla yazı türüdür. Amaç okuyucuya kendi görüş ve düşüncelerini kabul ettirmektir. Tabi bu çalışmayı yaparken inandırıcılık esas olmalıdır. Somut veriler, tanık gösterme, örneklemelerde bulunma okuyanın tatmin olması açısından kullanılması gereken yöntemlerden bazılarıdır” (Ö 11).

“Ortaya konulan birden fazla fikrin içinden kendimize uygun olan, seçip fikirlerimizi savunacağımız görüşlerini ifade edeceğimiz metin yapısıdır” (Ö 7).

“Farklı bakış açıları olan bir konu üzerine, diğer bakış açılarını da göz önünde bulundurarak kendi düşüncelerimizi nedenleriyle birlikte yazıya döktüğümüz metin yapısıdır” (Ö 14).

“İki farklı düşüncenin bir yazıda karşılaştırılması, bunlardan birinin kabul edilip diğerinin çürütülmesi, çeşitli kanıtlar sunulması anlamına gelmektedir” (Ö 13).

Tartışmacı Metnin Sınıf Ortamında Kullanım Durumu

Katılımcılara yöneltilen “Sınıfta öğrencilere yaptırdığımız yazılı anlatım çalışmalarında tartışmacı metin yapısını hiç kullandınız mı?” sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde 16 öğretmenin 13’ü (%81,25) kullandığını, 3’ü ise (% 18,75) kullanmadığını belirtmiştir.

“Tartışmacı metin yapısını hiç kullandınız mı? Cevabınız evetse ne tür geri bildirimler aldınız?” sorusuna verilen yanıtlardan “yazma güçlüğü”, “daha az başarılı olma” ve sevilme/tercih edilme” olmak üzere üç farklı temaya ulaşılmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34
Tartışmacı Metin Yapısına Yönelik Öğrenci Geri Bildirimler

Temalar	f	%
Daha az başarılı olma	5	38
Yazma güçlüğü	5	38
Sevilme/tercih edilme	3	24
Toplam	13	100

Tablo 34 incelendiğinde öğrenciler tarafından tartışmacı metin yapısına yönelik en fazla, “daha az başarılı olma” ve “yazma güçlüğü” temaları; en az ise “sevilme/tercih edilme” teması öne çıkarılmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin tartışmacı metin yazmada,

diğer metin türlerine (öyküleyici metin vb.) göre daha fazla güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu güçlük; tartışmanın birikim, sağlam bir akıl yürütme ve kanıtlama biçimlerini gerektirmesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin düşünme ve muhakememe yeteneklerinin gelişmiş olması, bu metin türünde başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Tartışmacı metin yapısına yönelik öğrenci geri bildirimlerinden bazıları şöyledir:

“Zaman zaman Türkçe dersinin yazma alanı içerisinde yazdırdığımız yazılarda tartışmacı metin yapısını kullanıyoruz. Öğrencilerin bu teknikle kendilerini daha rahat ifade edebildikleri öğrencilerden gelen dönütler arasında oluyor” (Ö 9).

“Çocukların yazma konusunda istekli oldukları kısım öyküleyici metinlerdir. Düşünce yazıları konusunda istekli olan birkaç öğrenci vardır. Kendi düşüncelerini ifade etmede çoğu öğrenci güçlük yaşamaktadır ve bu açık uçlu sorularda da kendini sıkça göstermektedir” (Ö 6).

“Öğrencilerin öyküleyici metin yapıları üzerine daha istekli olduklarını gördüm. Bunun yanında düşünceleri gerekçelendirme açısından zayıf kaldıklarını gözlemledim. Evet, bir düşünceleri var fakat nedenleri sıralamaya geldiklerinde tıkanıyorlar” (Ö 15).

Yukarıdaki görüşler, öğrencilerin tartışmacı metin türünde yazma başarılarının ve isteğinin diğer türlere göre daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda öğretmenlerden öncelikle dil ve zihin becerilerini geliştirici, öğrencileri düşünmeye ve akıl yürütmeye teşvik edici uygulamaları yapmaları, öğrenci geri bildirimlerini olumluya dönüştürebilecektir.

Eleştirel Düşünme Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri; “düşünmeye dayalı olması”, “tartışmanın temelini oluşturması” ve “bakış açısı kazandırma” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Hakkındaki Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Düşünmeye dayalı olması	7	43,75
Tartışmanın temelini oluşturması	5	31,25
Bakış açısı kazandırma	4	25
Toplam	16	100

Tablo 35'e göre katılımcılar, eleştirel düşünmenin “düşünmeye dayalı olması” (%43,75), “tartışmanın temelini oluşturması” ve “bakış açısı kazandırma”sından dolayı gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu bulgular, Türkçe öğretiminde “temel beceriler” arasında yer alan eleştirel düşünmeye gereken önemin verildiğini göstermektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin yapısının öğretiminde eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu belirtmesi, şu görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Eleştirel düşünme öğrenciyi bir defa daha fazla düşünmeye yönlendiriyor. Öğrenci de olumlu ve olumsuz yönleri daha iyi görebilmesini sağlıyor. Yalnız eleştirel düşünürken sadece olumsuz eleştirilerde bulunmamız gerektiğini öğretiyor. Öğrenciye sorgulama kendine güven kendini ispatlayabilme becerisi kandırıyor” (Ö 4).

“Tartışmacı metin oluşturmak için kişi fikirlerini ileri sürmek onu dile getirmek zorundadır. Genel-kesin olarak kabul edilen kavramları hiç kimse tartışma isteği duymaz. Kişini bir konuda fikri olmalı ki onu tartışsın. Bu da eleştirel düşünce ile ortaya çıkar. Eleştirel düşünmeyen insan tartışmaya da gerek görmez. Sonuç olarak tartışmanın ateşini eleştirel düşünce yakar, olmazsa olmaz” (Ö 10).

“Evet, eleştirel düşünme gerekli. Konu hakkında fikir yürütebilmek için konuya farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlar bence eleştirel düşünme” (Ö 1).

Yukarıdaki görüşler değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin; sorgulama ve öz güven kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bu da Türkçenin eğitimi ve öğretimi için son derece önemli ve gereklidir.

Tartışmacı Metin Yapısının Öğretimine Yönelik Görüşler

Katılımcıların tartışmacı metin yapısına yönelik görüşleri; “bakış açısı”, “anlatım becerisi” ve “düşünce üretme” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36
Öğretmenlerin Tartışmacı Metin Yapısının Öğretimine Yönelik Düşünceleri

Temalar	<i>f</i>	%
Bakış açısı	7	43,75
Anlatım becerisi	6	37,50
Düşünce üretme	3	18,75
Toplam	16	100

Tablo 36 incelendiğinde katılımcıların, tartışmacı metin yapısının öğretiminde en fazla “bakış açısı” (%43,75) ve “anlatım becerisi”ni (%37,50) ön planda tuttukları görülmektedir. Bu iki temayı “düşünce üretme” izlemektedir. Bu bulgular, esasında Türkçe eğitiminin temel amaçlarını belirtmektedir. Çünkü Türkçe derslerinin temelini anlama, anlatma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bakış açısı kazandırılması oluşturmaktadır. Bu gerekçelerle öğrencilere tartışmacı metin yapısı konusunda eğitim verilmelidir.

Yabancı uyruklu öğrencilere ders veren uzmanlar, yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımında kendilerinin de ders almaları gerektiği yönünde görüş belirtmiştir (Karabayır ve Derzinevesi, 2015). Bu durum, tartışmacı metin yazmanın hem ana dili hem de yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılmasının gerekli olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların tartışmacı metin yapısının öğretime yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrencileri bakış açılarını genişletmek, empatik düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında tartışma tekniği çok etkilidir. Bu nedenle bu yönetime hem ders kitabı metinlerinde hem de yazma çalışmalarında sıkça yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Ö 6).

“Tartışmacı metin yapısı konuşmaya en yakın olan teknik yani konuşma dilinde kullanabildiğimiz ifadeleri en rahat kullanabileceğimiz bir tür. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini yazarak ifade etme konusundaki zorluğu ortadan kaldıracak bir yöntem olduğu için mutlaka bu teknik üzerinde çalışmalar yapılması gerektiğine inanıyorum” (Ö 15).

“Tartışmacı anlatım öğrencileri düşünmeye yönlendirmekte, farklı bakış açılarıyla bakabilmelerini sağlamaktadır” (Ö 1).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerine yönelik betimlemeler yapmak, öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak tartışmacı metin türünde yazma uygulamalarını daha kapsamlı değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna yönelik elde edilen bulguların, ilgili alan yazındaki çalışmalara dayanılarak tartışıldığı bu bölüm, sonuçlar ile iki bölüm ve bu sonuçlar temelinde geliştirilen önerilerden oluşmaktadır.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel boyutuna yönelik elde edilen bulgular temel alınarak ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerini sorgulamaktadır. Bu amaçla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki ölçütler göz önünde bulundurularak öğrenci metinleri puanlanmıştır. Bu puan değerleri betimsel istatistik kullanılarak çözümlenmiştir. Örnekleme oluşturan 322 öğrencinin tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamasının 0-40 puan aralığında 19,11 (SS: 4,79) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, genel olarak tartışmacı metin yazmada “orta” (11-20 puan) düzeyde oldukları anlaşılan öğrencilerin metin yazmada sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar arasında konu bilgisinin yetersizliği, iddia ve karşı iddianın gerekçelendirilemeyişi ile sonucun mantık düzeni açısından zayıf olması, bulunmaktadır.

Bu araştırmada tartışmacı metinlerin taşıdığı özellikler, öğrencilerin, tartışmacı metnin gerektirdiği anlatım biçimini yeterli derecede tanımadıklarını göstermektedir. Bu konuda, anlatım biçimlerini kuram ve uygulama boyutlarıyla kavramanın, kuruluş ve

anlatım bakımından nitelikli metinler üretmeye yardımcı olduğu söylenmektedir. (Akbayır, 2006: 76; Tepeli ve Ertane Baydar, 2013: 322). Bununla birlikte çocukların sözlü tartışma söylemlerinde bulunabilmelerine rağmen tartışmacı metin yazma becerilerinin tam gelişmemesi alan yazında desteklenen bir durumdur (Roussey ve Gombert, 1996).

Değerlendirmeci ve yansıtmacı etkinlikler, yazma gibi karmaşık becerilerin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Değerlendirme ve ürün detaylandırma çalışmalarının tartışmacı metin yazımını olumlu etkiledikleri görülmüştür (Braaksma, Bergh, Rijlaarsdam ve Couzijn, 2001).

Farklı yaş gruplarından öğrencilerin yazdıkları tartışmacı metinlerden iki derlemin karşılaştırılması yapılmış ve destekleyici ifade kullanımının yaş ile birlikte geliştiği ortaya konmuştur. Tartışmacı ifade yeteneğinin 11 yaşından önce ortaya çıktığı ancak yapılan tartışmada kullanılan ifade ve desteklemelerin yaş ilerledikçe daha da geliştiği vurgulanmıştır (Coirier ve Golder, 1993).

Araştırmanın ikinci alt problemini, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturma düzeyleri oluşturmuştur. Bu amaçla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki ölçütler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve iki uzman tarafından her bir metin birimi, ayrı ayrı puanlanmıştır. Tartışmacı metnin veri, iddia, karşı iddia ve sonuçtan oluşan ana birimlerine başlık da eklenerek puanlamaya katılmıştır. Başlığın, işlenen fikre uygun olması durumunda yazının bütününe daha etkili ve anlamlı duruma getirme gücünü taşıması (Tansel, 1978: 7), bu birimin de tartışmacı metin birimleri içine alınmasını gerektirmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin başlık, iddia ve sonuç birimlerinde başarılı, karşı iddia birimlerinde orta; veri biriminde ise başarısız düzeyi yansıttıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin uygun bir başlık kullanarak metinde dile getirdikleri düşüncüyü belli biçimde sonuca bağlayabildiklerini göstermektedir. Ancak bu metinler, tartışma konusuna yönelik gerekli bilgidен yoksundur ve karşı iddia bakımından da yeterli düzeyi yansıtmamaktadır.

Tartışmacı metin birimlerinin kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde iddia ve veri ile genel olarak yazılarda karşılaşılrken diğer dört birime oldukça ender rastlandığı belirtilmiştir (Qin ve Karabacak, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerde, ikna edici metnin “önerme” dışındaki birimlerinin neredeyse tamamında (argümanlar, karşı

önerme, karar/sonuç, yardımcı birimler) sorun yaşamaları da (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2013) bu durumun bir başka örneğidir.

Öğrencilerin veri biriminde başarı gösterememeleri, tartışma konusuna yönelik yeterli bilgi birikiminden yoksun olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, tartışmacı metnin ana birimleri içinde en fazla “veri” biriminin oluşturulmasında başarısızlık yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte farklı yaş ve düzeylerdeki öğrencilerin tartışma metni yazarken oluşturmada en fazla zorlandığı metin biriminin “karşı iddia” olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Yaylacık, 2015). Bu açıdan araştırmada diğerlerinden farklı bir bulguyla karşılaşılmıştır.

İkinci dil olarak İngilizce öğrenen Çinli üniversite öğrencileri ile yapılan deneysel çalışmada karşı argüman yazma konusunda eğitim alan deney grubunun uluslararası geçerliği olan bir dil sınavının değerlendirme kriterlerine göre anlamlı bir ölçüde daha yüksek not aldığı bulunmuştur. Karşı argüman yazmanın önemi belirtilmiş ve ikinci dilde tartışmacı metin yazma becerileri eğitiminde vurgulanması gerektiği belirtilmiştir (Liu ve Stapleton, 2014).

Katılımcıların tartışmacı metin birimlerinden “iddia”yı başarılı biçimde sundukları görülmektedir. İddiayı başarılı biçimde sunan katılımcılar, bir konuda tez üretme çaba içindedir. Bu bulgunun ilgili araştırmalarla benzeştiği anlaşılmaktadır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013b; Yaylacık, 2015). Bunun yanında katılımcılar, tartışmacı metinlerinde karşı görüşü oluşturmada veya fark etmede orta düzeyi yansıtmaktadır. Bu durum, araştırmanın öteki çalışmalardan farklı bir yönünü ortaya koymaktadır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013b; Yaylacık, 2015). Tartışmacı metin üretiminde farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin, sonuç birimini oluşturmada başarılı oldukları belirlenmiştir (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a). Bu açıdan araştırma, bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan, öğrencilerin tartışmacı metinlerindeki düşünceleri geliştirme yollarının kullanım sıklığına yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde tartışmacı metinlerde destek gerekçesi kullanmada kâğıt başına düşen en sık düşünceleri geliştirme yolu “örnekleme”dir. Bunu sırasıyla “açıklama”, “karşılaştırma” ve “soru sorma” izlemektedir. En az sıklıkla kullanılan düşünceleri geliştirme yolu ise “tanık gösterme”dir. Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi oluşturulurken en fazla “açıklama” ve “örnekleme”ye yer verilmiş; en az ise “sayısal verilerden yararlanma” ve “tanık gösterme”den

yararlanılmıştır (Tiryaki, 2011). Bu bulgular, araştırma bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada en fazla “karşılaştırma”, en az ise “alıntı yapma” tekniğine başvurulmuştur (Ünlü, 2013). Bu araştırmada da alıntı yapma, en az başvuru alan anlatım tekniğidir. 7. sınıf öğrencileri tarafından yazılan bilgilendirici metinlerde kullanım sıklığı en fazla olan düşünceyi geliştirme yolları, sırasıyla “karşılaştırma” ve “benzetme”dir (Tiryaki ve Yılmaz, 2016). Bu araştırmada tartışmacı metin türünde yazan katılımcıların “karşılaştırma”yı üçüncü sırada kullanması ise metin türü farklılığıyla veya yazma alışkanlığıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının tartışmacı metin türünü kullanarak yazdıkları metinlerde “açıklama” ve “örnekleme”yi en fazla, tanık göstermeyi ise en az kullandıkları belirlenmiştir (Gökçe ve Çelebi, 2015). Bu araştırmada örnekleme birinci sırada yer almıştır. Ortaöğretim öğrencileri, yazılı anlatımlarında, örnekleme’ye en çok; sayısal verilerden yararlanmaya ise en az başvurmuştur (Çetin ve Can, 2012). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde en fazla “açıklama” ve “örnekleme”ye yer verilmiş; en az ise “sayısal verilerden yararlanma”, “tanımlama” ve “tanık gösterme” kullanılmıştır (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a). Bu bulgular ile araştırmanın bulguları arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir.

Sözü edilen araştırmalarda en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yolunun genellikle örnekleme ve açıklama, en az kullanılan tekniğin ise “tanık gösterme” olması dikkat çekmektedir. Örneklemenin konuyu somutlaştırma ve etkili kılma amacıyla sıkça tercih edilmesine karşılık tanık göstermenin bilimsel bilgi ve birikim gerektirmesinden dolayı en az kullanıldığı söylenebilir. Metinlerde en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yolunun değişmesi, metin türü ve yapısının farklılığından kaynaklanabilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, katılımcıların tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklığını ele almaktadır. Katılımcıların gereksiz tekrar ve ilgisiz birim ortalamalarının toplamda 1,33 olmasına karşılık üniversite öğrencilerinin bu birimleri kullanma ortalamasının 0,22 (Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013a) olması, sekizinci sınıf öğrencilerinin metinlerinde daha fazla sorunun bulunduğunu göstermektedir. Metin tutarlılığı ile ilgili bu sorun, metnin büyük ölçekli yapısının kavratılmasıyla ve süreç temelli yazma uygulamalarıyla çözüme kavuşturulabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı’ndaki düzeyler dikkate alınarak katılımcıların tartışmacı

metinlerinden elde edilen tutarlılık puanlarının değerlendirilmesine dayanmaktadır. Katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerin çoğunluğu “tutarsız”, az bir bölümü “kısmen tutarlıdır. Katılımcıların tartışmacı metinlerindeki tutarlılık puan ortalamasının 3,26 olması, bu metinlerin “tutarsız” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda değinilen tutarlılık sorunları, sadece tartışmacı metin türüyle ilgili değildir, diğer metin türlerinde de karşılaşılan bir durumdur. İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde tutarlılık puanı ortalamalarının 5 puan üzerinden 3,1 (Coşkun, 2005); ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde ise 3,19 (Çoban ve Karadüz, 2015) olması, tutarlılık puanlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın katılımcılarının tartışmacı metinleri ile sözü edilen iki araştırmadaki katılımcı metinlerinin tutarlılık düzeyinin birbirine yakın olması ise öğrencilerin öyküleyici ve tartışmacı metin yazmada orta düzeyde olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metin yazma tutarlılık puanları arasındaki manidarlık durumunu ele almıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında, tartışmacı metin yazma tutarlılığına göre anlamlı bir farklılığın olup oluşmadığını belirlemek amacıyla parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tartışmacı metin yazma başarı puanı ile tartışmacı metin yazma tutarlılık puanları arasında manidarlık olduğu belirlenmiştir. Bu durum, metin yazma başarısında tutarlılığın işlevini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine (cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, evlerinde kitaplık olma durumu) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının cinsiyet değişkenine göre manidar biçimde farklılaştığı, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sözü edilen bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarısında cinsiyet değişkeninin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, tartışmacı metin yazmada kız öğrencilerin başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, bu metin türünde kendilerini daha iyi ifade ettiklerini göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlar temel alındığında tartışmacı metinleri özetleyebilmede cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Özçakmak, 2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerisinde cinsiyet değişkeninin önemli olduğu saptanmıştır (Arıcı ve Urgan, 2008).

Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım açısından kız ve erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Çoban ve Karadüz, 2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile düşünce yazısı yazma becerileri arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların yazma puanı ortalamaları ile cinsiyetleri arasında manidar bir farklılaşma gözlenmiştir. Düşünce yazısı yazmada kız öğrencilerin puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yörüsün, 2013). Ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı ve tartışmacı metinlerinin anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanım düzeyleri değerlendirildiğinde kızların düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalamasının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ünlü, 2013). Yukarıdaki araştırmalar, genel anlamda yazılı anlatım becerisi üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşması, tartışmacı metin yazma başarılarında anne öğrenim durumunun önemli olduğunu göstermektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (Çelik, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması, tartışmacı metin yazma başarılarında bu değişkenin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek olan babalar, çocuklarının daha kaliteli bir eğitim almaları için onlara her türlü imkânı sunmaktadır. Çocuklarının eğitimini beceri odaklı bir anlayışla geliştirmektedir. Bu gelişim, kendisini tartışmacı metin yazma başarısında da göstermektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyoekonomik özelliklerin, sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları tartışmacı metinlerin niteliğinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının evlerinde kitaplık olma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermesi evlerinde kitaplık olanların puan ortalamalarının, olmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Eve süreli yayın alınması ile düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma

kazanımlarına ulaşma düzeylerinde anlamlı farklılaşma belirlenmiştir (Çelik, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerine yapılan bir araştırmada kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ailenin aylık geliri, yaşanan yer, düzenli takip edilen bir yayının olup olmayışı ve kitap okuma sıklığının da yazma eğilimleri açısından etkin değişkenler olduğu belirtilmiştir (Tabak ve Topuzkanamış, 2014).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada karşılaştıkları sorunlar, öğrenci metinlerinin ayrı ayrı ve metin birimi temelinde ele alınmasıyla belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar, en çok “veri” ve “karşı iddia” birimlerinde; en az ise “iddia” ve “sonuç” birimlerinde sorun yaşamaktadır. Üniversite öğrencileri de tartışmacı metin yazmada en çok “veri” ve “karşı iddia” birimlerinde, en az ise iddia ve sonuç birimlerinde sorun yaşamaktadır. Buna göre üniversite öğrencilerinin iddia ve sonuç birimlerini oluşturmada diğer birimlere göre daha başarılı oldukları söylenebilir (Coşkun ve Tiryaki, 2013b).

Yedinci sınıf öğrencileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturmada en çok “karşı iddia” birimi ile bağlantılı sorunlar yaşamaktadır. İddia ise en az sorunun karşılaşıldığı metin birimidir (Yaylacık, 2015). Bu araştırma bulgusunda da iddia birimine yönelik sorunların, sıklık bakımından diğer birimlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metin üretiminde bir iddia sunarak düşüncesini savunma konusunda belirli bir düzeyde oldukları söylemek olanaklıdır. Öte yandan çeşitli araştırmalarda (Yaylacık, 2015) sıklık bakımından ikinci sırada olan “veri” ile ilgili sorunların, bu araştırmada birinci sırada olması, katılımcıların tartışmacı metnin konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada veri ve karşı iddia ile ilgili 3'er, iddia ile ilgili 4 ve sonuç ile ilgili 5 sorun olmak üzere toplam 15 sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada ise veri” ve “iddia” ile ilgili 6 tür sorun; “karşı iddia” ile ilgili 3 ve “sonuç” ile ilgili 4 tür sorun olmak üzere 19 sorunla karşılaşmıştır (Coşkun ve Tiryaki, 2013b).

Katılımcıların metinlerinde veri birimiyle ilgili en sık görülen üç sorun, “tartışma konusuyla ilgili veri sunulmaması, “tartışma konusuyla ilgili verinin yetersiz olması” ve “tartışma konusuyla ilgili verilerin dağınık olması”dır. Bu sorunlar, yazma

güçlüğüne büyük ölçüde konu bilgisi eksikliğinden kaynaklandığını göstermesinin yanı sıra genel anlamda yazma becerisinde bilginin önemini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların metinlerinde “iddia” birimine yönelik sıklığı en fazla sorunlar “iddianın gerekçelendirilememesi”, “tartışma konusuyla ilgili iddianın dile getirilememesi”, “iddianın çelişkili biçimde sunulması ve “iddianın tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olması”dır. Tartışmacı metinde iddianın gerekçelendirilememesi, tartışma konusunda sebep-sonuç bağlantıları kurularak yeterli derecede düşünülmemesi ile ilgili olmalıdır. Ancak sağlam bir akıl yürütmenin gerçekleştirilmesi durumunda bu sorun aşılabılır. Bu açıdan tartışma konusuyla ilgili bir iddianın dile getirilememesinin temelinde de düşünme becerilerinin gelişmemesinden söz edilebilir.

Araştırmanın bu bulguları, üniversite öğrencilerinin iddia sorunlarıyla (Tiryaki, 2011) karşılaştırıldığında her iki araştırmada iddia birimine ilişkin ortak dört sorunun farklı sıklık değerleriyle bulunduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri, “iddianın gerekçelendirilememesi” ile en sık karşılaşırken üniversite öğrencileri “iddianın çelişkili sunulması” sorununu daha fazla yaşamaktadır. Buna ek olarak “iddianın gerekçelendirilememesi”, hem bu araştırmada hem de sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada (Sis ve Bahşi, 2016) en sık karşılaşılan iddia sorunu durumundadır. Lise tarih derslerinde öğrencilerin kendi bakış açılarının ürünü olan bir tez geliştiremediklerinden dolayı bu tezi destekleyici kanıtları kullanmada da sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Kiriş, 2009).

Katılımcıların metinlerinde “karşı iddia” birimine yönelik en sık görülen sorunlar “karşı iddianın dile getirilememesi”, “karşı iddia ile ilgili gerekçe sunulmaması” ve “karşı iddianın yeterince açık olmaması”dır. Sözü edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde karşı iddianın dile getirilememesinin önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunun temelinde yazma sırasında karşı görüşün fark edilememesi bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu ile tam olarak örtüşen başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Sis ve Bahşi, 2016). Bu durum, tartışmacı metin yazmada karşı iddianın dile getirilmesinin zorluğunu göstermektedir. Bundan dolayı farklı yaş ve düzeydeki katılımcılara tartışmacı metin yapısının öğretilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların tartışmacı metinlerinde “sonuç” birimine yönelik en sık görülen sorunlar “tartışma konusuyla ilgili sonucun dile getirilememesi”, “sonucun iddia ve karşı iddia ile ilişkisinin zayıf olması” ve “sonucun iddia ile ilişkisinin zayıf olması”dır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde sonuç biriminde yaşanan sorunların, savunulan düşüncenin mantıksal bir düzen içinde sonuca bağlanamaması ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle katılımcı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından da sorunlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların metinlerinde en sık görülen tartışma konusuyla ilgili bir sonucun dile getirilememesi sorunu, ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların bulgularıyla da benzeşmektedir (Tiryaki, 2011; Sis ve Bahşi, 2016). Bununla birlikte bu çalışmalarda sonuç birimiyle ilgili diğer sorunlar, farklı sıklıkta görülmektedir. Bu birimle ilgili olarak dile getirilen farklı sorun ise “Sonuç, sadece iddianın tekrarından ibarettir” biçimindedir (Yaylacık, 2015).

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde 46 sekizinci sınıf öğrencisi ve 16 Türkçe öğretmeni ile tartışmacı metin yazma becerisine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen temalarla ilgili bulgular değerlendirildiğinde “tartışma” kavramına yönelik en fazla, “savunma” ve “paylaşma” temalarını öne çıkardıkları görülmektedir. Bu iki temayı “çözümüne ulaşma” izlemektedir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından en az vurgulanan tema, “çatışma”dır.

Katılımcıların çoğunluğu, tartışma kavramına yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmiş, az bir bölümü olumsuz yaklaşmıştır. Katılımcıların “tartışma”yı, bir düşüncenin savunulması ve paylaşılması biçiminde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkçe eğitiminin temel amaçlarıyla ilgilidir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü, yazılı veya görsel olarak ifade etmelerine imkân sunulmalıdır. Bir konuda düşünce üretmelerine ve düşüncüyü tartışarak doğruya ulaşmaları teşvik edilmelidir.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmaya yönelik görüşleri; “olumlu bakış açısı” ve “olumsuz bakış açısı” olmak üzere iki farklı temada toplanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, tartışmacı metin yazmaya ilişkin olumlu bakış açısını benimsemiştir. Bu yaklaşımın temelinde bir düşüncüyü savunma isteği, bir görüşü dile getirerek kendi

varlığını duyurma arzusu bulunmaktadır. Tartışmacı yazmada iki zıt düşüncenin bulunması, katılımcıların ilgisini çekmiştir. Başka bir deyişle tartışmacı yazmada, konu ile kendisini gösteren bir üstünlük çabası sezildiği için katılımcıların merakını uyandırmıştır.

Türkçe eğitim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin tartışmacı yazma ihtiyacı duydukları belirlenmiştir (Karabayır ve Derzinevesi, 2015). Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin de tartışmacı yazmaya olumlu baktıklarını ortaya koyması nedeniyle araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Yukarıdaki düşünceler değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmaya yönelik olumlu bakış açısına sahip katılımcıların, bu türde yazmayı; sorun çözme, inandırıcı olma, karar verme ve iletişim kurma şeklinde düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarılı gördükleri yönlerine ilişkin görüşleri; “iddia sunma”, “gerekçelendirme”, “düşünceyi geliştirme” ve “metin birimlerini kullanma” olmak üzere dört farklı temada toplanmıştır. Katılımcılar, tartışmacı metin yazmada kendilerini sırasıyla en fazla, “iddiayı sunma”, “gerekçelendirme”, “düşünceyi geliştirme” ve “metin birimlerini kullanma” açılarından başarılı görmektedir. Bu bulgular, katılımcıların tartışmacı metin yazmada bir düşünceyi savunma çabası ve isteği içinde olduklarını göstermektedir. Bir görüşü sunmanın yanı sıra sebep-sonuç ilişkileri kurarak açıklamaya çalışan katılımcıların, düşüncelerini temellendirme uğraşı içinde oldukları görülmektedir.

Katılımcıların yukarıdaki görüşleri değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmada bilginin önemli olduğu görülmektedir. Esasında yazma becerisinin gelişiminde konu bilgisinin önemi bilinmektedir. Ancak tartışmacı yazmada bilgi daha da öne çıkmaktadır. Çünkü tartışmanın sürdürülmesi için tarafların savundukları görüşü farklı açılardan değerlendirmeleri gerekir. Bu da özellikle tartışma konusuna yönelik sağlam ve güvenilir bilgiyle mümkündür. Bunun yanı sıra katılımcıların tartışma konusunu açıklama ve örnekleme gibi yolları kullanarak geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların tartışmacı metin yazmada başarısız gördükleri yönlerine ilişkin görüşleri; “bilgi yoksunluğu”, “karşı görüşün sunumu”, “kanıt sunamama” ve “metni geliştiremememe” olmak üzere dört farklı temada toplanmıştır. Katılımcı görüşleri, tartışmacı metin yazmada başarılı veya başarısız olmada bilginin rolünü ortaya koymaktadır. Katılımcıların metin üretmede zorlanmalarının en önemli nedenlerinden biri de savunulan görüşün karşısında yer alan görüşü fark edememeleridir. Bu durum, farklı bakış açılarını kullanabilme becerisinin ve eleştirel düşünmenin yeterince

gelişmemesinden kaynaklanmaktadır. Tartışmacı metin yazmada savunulan düşüncenin kanıtlanması, metnin inandırıcılığını artıran bir özelliktir. Bu konuda yaşanan zorluğun temelinde de yeterli bilgi birikiminden yoksun olma bulunmaktadır. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde tartışmacı metin yazmada bilgi ve birikim sorunu yaşandığı görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin farklı türde metinleri ve çeşitli bilgilendirici yazıları okumaları, bilgi yönünden gelişmelerini sağlayabileceği gibi çeşitli tartışma konularına da ortak olmalarını sağlayabilir.

Araştırmanın uygulandığı Rize ili Merkez ilçe ortaokullarında görev yapan 16 Türkçe öğretmene yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen temalarla ilgili bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların tartışma kavramına yönelik görüşlerinin “paylaşma”, “savunma”, “ikna etme”, “yanlış anlama” ile “önemli ve gerekli olma” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin tartışma kavramını duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı olarak düşündükleri algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların, tartışma kavramının yanlış anlaşılması yönünde görüş belirtmeleri son derece manidardır. Çünkü hem eğitim ortamında hem de hayatın diğer alanlarında tartışma denildiğinde kimi insanların olumsuz bir algılama içinde oldukları bilinmektedir. Bu durumun değişmesi için de tartışmaya yönelik farklı uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların savunma ve özellikle ikna etme üzerinde görüş bildirmeleri, tartışmanın doğasına yönelik yeterlilikleri olduğunu göstermektedir. Tartışmanın önemsenmesi ve gerekli olduğunun dile getirilmesi ise tartışmanın Türkçe öğretim programlarında daha fazla yer almasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Yazma dersi öğretmenlerinin tartışmacı yazma öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile irdelenmiştir. Öğretmenlerin belirttiği en önemli problem öğrencilerin bu tür bir etkinliğe yabancı olmalarından kaynaklanan açık bir tez cümlesi üretme sıkıntılarıdır. Dil bilgisi problemleri, kelime yetersizliği, tartışmacı metin özelliklerini bilememe, fikirleri organize etme gibi faktörlerin öğrencilerin başarılı tartışmacı metin yazmalarını engelleyen faktörlerdir. Bu türde yazı yazmaya alışık olamamaları da önemli etkenlerdendir (Kaur, 2015).

Katılımcıların tartışmacı metin yapısına yönelik görüşleri; “ikna etme”, “farklı bakış açısı”, “düşünceyi geliştirme yolları”, “savunma”, “çürütme” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bu bulgular, katılımcıların tartışmacı metnin temelini oluşturan özellikleri ve metin birimlerini genel olarak bildiklerini göstermektedir. Katılımcılar, düşünceyi geliştirme yollarının kullanımının gerekli olduğunu

düşünmektedir. Ancak savunma ve özellikle çürütme temalarının daha fazla üzerinde durulması gerekirken en az dile getirilmesi, dikkat çekicidir. Bu durumun sebebi, tartışmacı metinde karşı görüşün çürütülmesi üzerinde yeterince durulmamasından veya tartışmacı metnin ikna boyutuyla sınırlandırılarak yorumlanmasından kaynaklanabilir. Oysa tartışmacı metin, ikna etmenin de ötesinde karşı görüşün kanıtlarla çürütülmesini gerekli kılar. Bundan dolayı Türkçe öğretmenlerinin tartışmacı metin yapısını daha iyi tanımları gerekmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu sınıf ortamında yazılı anlatım çalışmalarında tartışmacı metin yapısını kullandığını, az bir bölümü ise kullanmadığını bildirmiştir. Tartışmacı metin yapısının sınıf ortamında kullanımına yönelik öğrenci geri bildirimleri değerlendirildiğinde “yazma güçlüğü”, “daha az başarılı olma” ve sevilme/tercih edilme” olmak üzere üç farklı tema öne çıkarılmıştır. Öğrencilerin tartışmacı metin yazmada, diğer metin türlerine (öyküleyici metin vb.) göre daha fazla güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Bu güçlük; tartışmanın birikim, sağlam bir akıl yürütme ve kanıtlama biçimlerini gerektirmesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin düşünme ve muhakememe yeteneklerinin gelişmiş olması, bu metin türünde başarılı olmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin tartışmacı metin türünde yazma başarılarının ve isteğinin diğer türlere göre daha az olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğretmenlerden öncelikle dil ve zihin becerilerini geliştirici, öğrencileri düşünmeye ve akıl yürütmeye teşvik edici uygulamaları yapmaları, öğrenci geri bildirimlerini olumluya dönüştürebilecektir.

Katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri; “düşünmeye dayalı olması”, “tartışmanın temelini oluşturması” ve “bakış açısı kazandırma” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretiminde “temel beceriler” arasında yer alan eleştirel düşünmeye gereken önemin verildiğini göstermektedir. Katılımcılar, tartışmacı metin yapısının öğretiminde eleştirel düşünmenin gerekli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin; sorgulama ve öz güven kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bu da Türkçenin eğitimi ve öğretimi için son derece önemli ve gereklidir.

Katılımcıların tartışmacı metin yapısına yönelik görüşleri; “bakış açısı”, “anlatım becerisi” ve “düşünce üretme” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu bulgular, esasında Türkçe eğitiminin temel amaçlarını belirtmektedir. Çünkü Türkçe derslerinin temelini anlama, anlatma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bakış açısı

kazandırılması oluşturmaktadır. Bu gerekçelerle öğrencilere tartışmacı metin yapısı konusunda eğitim verilmelidir.

Yabancı uyruklu öğrencilere ders veren uzmanlar, yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımında kendilerinin de ders almaları gerektiği yönünde görüş belirtmiştir (Karabayır ve Derzinevesi, 2015). Bu durum, tartışmacı metin yazmanın hem ana dili hem de yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılmasının gerekli olduğunu göstermiştir.

5.3. Öneriler

Yazma eğitiminde ürün odaklı çalışmalar, öğrencinin herhangi bir konuda belli sürede metin üretmesiyle gerçekleşmektedir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin yazma durumlarını betimlemeyi sağladığı için önemlidir. Nitekim bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma durumları belirlenerek sonraki araştırmalarda kullanılacak bulgular elde edilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, bu bulguları daha iyi anlamayı sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlere sunulan öneriler, aşağıda sıralanmıştır:

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazmada “orta” düzeyi yansıtan metin üretmeleri, bu düzeyi geliştirmek için farklı yol ve yöntemlere başvurmayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma düzeyi belirlendikten sonra bireysel farklılıkları temel alınarak her öğrencinin bir üst basamağa ulaşmasına çalışılmalıdır.

Tartışmacı metin yazmada konu bilgisinin yetersizliği, üretilen metnin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu amaçla öğretmenler, tartışma konusuna yönelik bilgi düzeyini artırıcı materyalleri sınıf ortamına taşımalı; öğrencinin genel anlamda konu bilgisi yeterliliğine ulaştığını gözledikten sonra tartışmacı metin yazma uygulamasını başlatmalıdır.

Yazma eğitiminin temel ilkesi olan “yazdırmak”, tartışmacı metin yazmada da temel alınmalı, öğrencilere ilgi duyabilecekleri tartışma konularına yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.

Öğrencilerin tartışmacı metnin gerektirdiği anlatım biçimin yeterli derece tanımamaları, bu anlatım biçimin kuram ve uygulama boyutlarıyla Türkçe derslerinde ele almayı zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla tartışmacı anlatımın seçkin örneklerinin, metin dilbilim ve yazma eğitimi ilkeleri dikkate alınarak öğrencilerle sınıf ortamında çözümlenmesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerin tartışmacı metin yazmada her bir metin birimini oluşturmadaki yeterliliği geliştirilmelidir. Bu kapsamda özellikle “veri” ve “karşı iddia” birimlerine ayrı bir önem verilmelidir. Bu amaçla araştırmada Ek 8’de yer alan 2. etkinliğe benzer uygulamalar yaptırılmalıdır.

Yazma süreç temelli uygulamalarla gelişen bir beceri olduğundan tartışmacı metin yapısının öğretime yönelik uygulamalı eğitim verilmelidir.

Tartışmacı metin yazma çalışmaları sözlü iletişim (dinleme ve okuma) ve okuma çalışmalarıyla desteklenmelidir. Öğrenme alanlarının bütünlüğü ilkesini temel alan bir öğretmen, dinleme metinleri, konuşma etkinlikleri ve okuma çalışmalarıyla birleştirdiği metin üretme çalışmalarında hedeflediği başarıya ulaşabilecektir.

Tartışmacı metin yazmada özellikle iddia ve karşı iddianın gerekçelerini sunmada ve karşı iddiayı çürütmede düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin bu yolları bilmeleri ve uygulama çalışmalarıyla pekiştirmeleri önemlidir. Bunun yanı sıra düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı, metnin inandırıcılığını ve niteliğini artırmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin açıklama ve örnekleme dışındaki yolları da kullanması için çeşitli özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla küçük ölçekli etkinlikler hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Bkz. Ek 8, Etkinlik 1).

Değerlendirme ve ürünü geliştirme çalışmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenci metinleri öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, grup değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi çalışmaları ile ürünün daha nitelikli olması sağlanmalıdır.

Tartışmacı metinlerde gereksiz tekrar ve ilgisiz birim kullanımı, metin tutarlılığını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle metinsellik ölçütlerinin kazandırılması ve metin dilbilimden yararlanması, bu tür sorunların azalmasını sağlayacaktır. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak tartışmacı metin türünün örnekleri hazırlanmalıdır (Bkz. Tablo 1, s. 34).

Tartışmacı metin yazmada yaşanan sorunların çözümünde kullanılacak nitelikte, işlevsel materyaller hazırlanmalıdır. Araştırmada Ek 8’de sunulan örnekler, bu amaca hizmet etmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmaya ve tartışmacı metin yazmaya yönelik genel anlamda olumlu bakış açısına sahip olmaları, tartışma konularına yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler, tartışma ortamlarını iyi düzenlemeli; eğlenceli, zevkli ve verimli faaliyetler yürütmelidir.

Araştırmada öğrencilerin tartışmacı metin yazmada dūřüncelerini temellendirme çabası içinde olmalarına karşılık metinleştirme sorunlarının farkında oldukları anlaşılmıştır. Bu konuda öğrencilere öncelikle öz güven kazandırılarak bu türde yazmanın gerekli olduğu üzerinde durulmalıdır.

Araştırmada öğretmenlerin, tartışmacı metin yazmaya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde tartışmanın paylaşma ve savunma boyutlarıyla öne çıkarıldığı, önemli ve gerekli görüldüğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğretmenler, tartışmayı teşvik edici yaklaşımlarını devam ettirmeli, bu tür ortamların fırsatlarından yararlanmalıdır.

Araştırmada öğretmenlerin tartışmacı metin yazma konusunda bilgi sahibi olmalarına karşılık tartışmacı metin yapısını tam olarak bilmedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerine yazma becerisi ve yeterliliği kazandırması beklenen öğretmenler, öncelikle bu tür metin yapılarını tam anlamıyla tanımalı ve bu alanlarda uzmanlaşmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akbayır, S. (2011). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2011). *Dil ve diksiyon*. (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2013). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili: Teori ve uygulama*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Aktaş, E. ve Baki, Y. (2013). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 1-25.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. (20. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13 (13), 49.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alkın Kök, S. (2013). *Investigation of the source text use in EFL argumentative writing*. Unpublished master's thesis, Yeditepe University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Andriessen, J. E. and Schwarz, B. B. (2009). Argumentative design. *Argumentation and education* (pp. 145-174). Springer US.
- Arıcı, A. F. (2008). 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Asiltürk, B. (2011). *Yazılı anlatım: metin inceleme ve oluşturma*. C. Gündoğdu (Editör). İstanbul: İkaros Yayınları.

- Aydın, M. (2007). *Dilbilim el kitabı: temel kavramlar ve konular*. Ankara: 3F Yayınevi.
- Ayyıldız, M. Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması-Van Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-54.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: 3F Yayınevi.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-12.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baskın S. (2015). Yazılı anlatımda düşüncüyü geliştirme yolları I. A. İşcan S. Baskın (Editörler). *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım*. Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 29-40.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). Neden Türkçe öğretimi?. F. S. Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 17-60.
- Belet, Ş. D. (2011). Yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik öğrenme-öğretme Etkinlikleri. Ş. D. Belet. (Editör). *Türkçe yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2013). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, S. (2009). *Karşılaştırmalı metin türünde yazma edimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Braaksma, M. A., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. and Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (1), 33-48.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2014). (2014). 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım performansları ile kompozisyonlarında kullandıkları kelimeler arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9 (9).

- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, H. (2006). *An analysis of freshman year university students' argumentative essays*. Unpublished master thesis, Boğaziçi University, Istanbul.
- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Chase, B. J. (2011). *An analysis of the argumentative writing skills of academically underprepared college students* (Doctoral dissertation, Columbia University).
- Choi, J. (2005). *A contrastive analysis of argumentative essays written in English by Korean ESL students and by native English-speaking students*. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale, U.S.
- Coirier, P. and Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European journal of psychology of education*, 8 (2), 169-181.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16).
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Editör). *Yazma eğitimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 45-83.
- Coşkun E. ve Tiryaki, E. N. (2013a). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 102-115.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013b). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 101-141.
- Coşkun H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 34-53.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. *Australian And New Zealand Journal Of Public Health*, 31 (4).

- Çağlayan D., N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 379-389.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 355-371.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Editör). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 127-146.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7 (1), 727-743.
- Çetin, İ. ve Can, R. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 259-277.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 67-96.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dabaghi, A., Zabihi, R. and Rezazadeh, M. (2012). Argumentative and narrative written task performance: Differential effects of critical thinking. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2 (2).
- De Bernardi, B. and Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10 (2), 175-196.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 71-97.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Editör). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 199-240.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökçe B. (2015). Metin ve metin türlerinin eğitimde kullanımı. A. İşcan S. Baskın (Editörler). *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım*. Ankara: Nobel Yayıncılık. ss.13-27.
- Gökçe B. ve Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşüncüyü geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimler Dergisi*, 1 (1), 11-30.
- Gül, D. (2014). Yazılı anlatım öğretimi üzerine bir uygulama: ikna paragrafları. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Gençler. (Yayıma Hazırlayanlar). *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 547-560.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaağaç, G. (2015). *Dil Bilgisi ve anlam çözümlemeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (9), 1729-1743.
- Karabayır, M. ve Derzinevesi, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımı. *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, IV/1, 104-120.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*, ss. 265-306.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi?. F. S. Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 163-210.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 399-420.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Editör). *Yazma eğitimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 21-48.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*, 277-298.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaur, S. (2015). Teaching strategies used by thai EFL lecturers to teach argumentative writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 208, 143-156.
- Kavcar, C. (1983). Güzel yazı yazmanın önemi ve yolları. *Eğitim ve Bilim*, 7 (41).

- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *TÖMER Dil Dergisi*. Ankara Üniversitesi. S, 65, 5-18.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretmeni için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 89-100.
- Keleş, H. ve Kiriş, A. (2010). Tarihsel tartışma ve tarihsel tartışma metni yazma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 187-205.
- Kiriş, A. (2009). *Tarih eğitimi ve tarihçilik mesleği: Lise tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfikar, H., Akalın, M., Gülensoy, T., Parlatır, İ. ve Birinci, N. (1995). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.
- Korkmaz, Z., Zülfikar, H. ve Akalın, M. (2003). *Yükseköğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşüncüyü geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 16 (29), 213-226.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28 (28), 283-298.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 12-21.
- Larson, M., Britt, M. A. and Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, 25 (3), 205-224.
- Lebovitz, R. M. (1996). *Components of planning in argumentative writing* (Doctoral dissertation).
- Liu, F. and Stapleton, P. (2014). Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 45, 117-128.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McCann, T. M. (1989). Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, 62-76.
- McCann, T. M. (1995). *Argumentative writing at three grade levels: The effects of age, prior knowledge, available information, and instruction* (Doctoral dissertation, University of Chicago, Department of Education).
- MEB. (2006). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2015). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı Türkçe dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications
- Moore, N. S. (2009). The effects of being a reader and of observing readers on fifth grade students argumentative writing. University of Delaware.
- Nippold, M. A., and Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. *Child Language Teaching and Therapy*.
- Okur, A., Göçen G. ve Sügümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 167-197.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri-II*. (4. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72.

- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlenmede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). *Yazı yazınsal türler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 102-129.
- Özhan, D. (2012). *A comparative analysis on the use of but, however and although in the university students' argumentative essays: A corpus-based study on Turkish learners Of English and American native speakers* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).
- Özkan, M., Tören, H. ve Esin, O. (2006). *Yükseköğretimde Türk dili: yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Pilav, S. ve Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Qin, J. and Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38 (3), 444-456.
- Pouit, D. and Golder, C. (2002). Idea retrieval in argumentative text writing by 11–18 year old students. *European journal of psychology of education*, 17 (4), 309-320.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C. and Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.
- Roussey, J. Y. and Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, 10(2), 283-300.
- Sayın, Ş. (1999). *Metinlerle söyleşi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Scherer, L. C., Fonseca, R. P., Flôres, O., Gabriel, R., Oliveira, C. and Ska, B. (2011). Argumentative Text Comprehension and its Relation with Cognitive Abilities: The Impact of Age and Education Levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 23, 205-206.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In *Argumentation and education* (pp. 91-126). Springer US.
- Scott, B. J. and Vitale, M. R. (2003). Teaching the writing process to students with LD. *Intervention in school and clinic*, 38 (4), 220-224.

- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz. (Editör). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)*, 11/3 ss. 2025-2042.
- Subaşı Uzun, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji yöntem ve teknikler. A. Güzel ve H. Karatay. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 133-150.
- Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G. and Topuzkanamış, E. (2014). An analysis of writing dispositions of 6th grade students in terms of different variables. *Online Submission*, 4 (2), 1-11.
- Tağa, T. ve Ünlü. S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri III: edebiyat-kompozisyon ilmi araştırma ve metodları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşüncüyü geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13-32.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları: 1923-2004*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A. S. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 50, 319-326.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E. N. ve Yılmaz, Z. (2016). 7. Sınıf öğrencilerinin metin yapılarına göre düşünceyi geliştirme yollarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11 (3), 2193-2208.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ungan S. (2008). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 261-271.
- Uzun, L., Keçik, İ., Turan, D. Ü. ve Emeksiz, E. Z. (2010). Sosyal bilimlerde yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kanıtlama eylemi ve retorik sunumlar. Proje No: 107K228 Ankara.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2015). *Türkçe bilinci*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yaman, E. ve Köstekçi, M. (2006). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (1996). *Üniversite Türk dili ve kompozisyon dersleri*. Ankara: Bayrak Basım Dağıtım.
- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yeh, S. S. (1998). Validation of a scheme for assessing argumentative writing of middle school students. *Assessing writing*, 5 (1), 123-150.
- Yıldırım, M. (2009). *Yazınsal türler söylence-menkıbe-destan-fabl-masal*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yörüsün, S. (2013). *8. Sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz. (Editör). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 109-147.
- Zorbaz, K. Z. ve Özçelik, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin metin üretimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7 (2), 167-182.

EKLER

EK-1. Tartışmacı Metin Yazma Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Sizden, aşağıda yer alan tartışmacı metin yazma konularının, 8. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygunluğu konusundaki görüşünüzü belirtmeniz (X) beklenmektedir (Size göre, bu öğrenciler, hangi konuları daha iyi yazabilirler?).

İlginiz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğr. Gör. Bekir GÖKÇE

TARTIŞMACI METİN YAZMA FORMU

		Hiç uygun değil	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	Tamamen uygun	Toplam Puan
1	Meslek seçiminde bireylerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?						
2	Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?						
3	Ailenin tek çocuğu olmak mı, yoksa çok çocuklu bir ailede büyümek mi daha avantajlıdır?						
4	Bir insan için meslek seçerken bol para kazanmak mı, severek yapacağı bir iş sahibi olmak mı daha önemlidir?						
5	Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı; yoksa her dersten ayrı ayrı yazılı sınavlar mı olmalı?						
6	Kitle iletişim araçları (internet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir?						
7	Kent yaşamı, insanı sosyalleştirmekte midir; yoksa yalnızlaştırmakta mıdır?						
8	Günümüzde aile bağlarının zayıflaması, bireysel yaşama isteğinden mi kaynaklanıyor; yoksa iletişimsizlikten mi?						
9	Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?						
10	Adaletin uygulanmasında kanun mu önemlidir, vicdan mı önemlidir?						

TARTIŞMACI METİN YAZMA FORMU

Cinsiyeti: () K () E

Okulu:

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan birini seçiniz. Seçtiğiniz konuda hangi bakış açısını kendinize yakın hissediyorsanız bu amaç doğrultusunda bir metin yazınız.

1. Kitle iletişim araçları (İnternet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir?
2. Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?
3. Meslek seçiminde öğrencilerin tercihi mi, ailelerin yönlendirmeleri mi öncelikli olmalıdır?
4. Bilgisayar ve İnternet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?
5. Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı; yoksa her dersten, ayrı ayrı yazılı sınavlar mı olmalı?

EK-2. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı¹ (Ortaokul Düzeyi)

Puan/Düzyey	Ölçütler (Tartışmacı Metin Birimleri)
8 (ÇOK BAŞARILI)	Başlık: Metnin konusuna ve içeriğine uygun, etkili ve özgün bir başlık kullanılmıştır.
	Veri/Bilgi: Metinde tartışmayla ilgili; ayrıntılı, güvenilir ve işlevsel bilgiler sunulmuştur.
	İddia: Metinde iddia, birden fazla gerekçe ile sunulmuş ve bu gerekçeler, birden fazla düşünceyi geliştirme yolu kullanılarak zenginleştirilmiştir.
	Karşı iddia: Metinde karşı iddia, birden fazla destek ve çürütme gerekçesi ile sunulmuş ve bu gerekçeler, birden fazla düşünceyi geliştirme yolu kullanılarak açıklanmıştır.
	Sonuç: Tartışma konusu, iddia ve karşı iddiayı kapsayacak biçimde, sağlam ve inandırıcı bir sonuca bağlanmıştır.
6 (BAŞARILI)	Başlık: Metnin konusunu ve içeriğini yansıtan, uygun bir başlık kullanılmıştır.
	Veri/Bilgi: Metinde tartışmayla ilgili yeterli düzeyde, açık ve anlaşılır bilgiler sunulmuştur.
	İddia: Metinde iddia, bir gerekçe ile sunulmuş ve bu gerekçe, düşünceyi geliştirme yollarından en az biri ile desteklenmiştir.
	Karşı iddia: Metinde karşı iddia, bir destek ve çürütme gerekçesi ile sunulmuş ve bu gerekçe, düşünceyi geliştirme yollarından en az biri ile açıklanmıştır.
	Sonuç: Tartışma ile ilgili olarak anlamlı ve mantıklı bir sonuç dile getirilmiştir.
4 (ORTA)	Başlık: Metnin konusuyla ilgili sıradan bir başlık kullanılmıştır.
	Veri/Bilgi: Metinde tartışmanın konusunu temellendirmeye yetmeyecek kadar, az sayıda bilgi sunulmuştur.
	İddia: Metinde belirli ve anlaşılır bir iddia dile getirilmekle birlikte bu iddiayı destekleyen bir gerekçe yazılmamıştır.
	Karşı iddia: Metinde karşı iddia dile getirilmekle birlikte bu karşı iddiayı destekleyen ve çürüten bir gerekçe yazılmamıştır.
	Sonuç: Tartışma konusuyla ilgili dile getirilen sonucun, metnin bütünlüğü ile ilişkisi zayıftır.
2 (BAŞARISIZ)	Başlık: Kullanılan başlık, metnin konusuna ve içeriğine uygun değildir.
	Veri/Bilgi: Metinde tartışma konusuyla ilgili sunulan az sayıda bilgi dağınıktır ve tartışmanın konusunu temellendirmede son derece yetersizdir.
	İddia: Metinde dile getirilen iddia, belirsizlik ve kapalılık yüzünden anlaşılammaktadır.
	Karşı iddia: Metinde dile getirilen karşı iddia, açık ve anlaşılır değildir.
	Sonuç: Tartışma konusu, bir sonuca bağlanmaya çalışılmakla birlikte bu sonucun, metnin bütünlüğü ile ilişkisi son derece zayıftır.
0 (PUANLANAMAZ)	Başlık: Metne herhangi bir başlık yazılmamıştır.
	Veri/Bilgi: Metinde tartışma konusuyla ilgili bilgi sunulmamıştır.
	İddia: Tartışma konusuyla ilgili bir iddia dile getirilmemiştir.
	Karşı iddia: Tartışma konusuyla ilgili bir karşı iddia dile getirilmemiştir.
	Sonuç: Tartışma konusu, bir sonuca bağlanmamıştır.

¹ Bu ölçek, Coşkun ve Tiryaki (2013) ile Çakmak'ın (2013) çalışmalarından yararlanılarak araştırmacı tarafından yeniden düzenlenip hedef kitleye uygun duruma getirilmiştir.

EK-3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı²

6 (Çok Tutarlı)	Metin iyi geliştirilmiştir. Konu/ Temel sorun ayrıntılarıyla açıklanır. Yazarın savunduğu iddia ve iddiaya ilişkin gerekçeler açık ve birbiriyle ilişkili ikna edici bilgiler kullanılarak ayrıntılandırılır. Karşı iddia da açıklanarak gerekçeleri belirtilir ayrıca karşı iddiayı çürütmeyi ve alternatif çözüm yollarını da içerir. Metin mantıksal bir sıralama içinde sunulur. İddialar ve gerekçeler arası geçişi sağlayan uygun bağlantı öğeleri kullanılır. Metni özetleyen bir sonuç bölümü içerir. Metin tamamıyla ikna edicidir.
5 (Oldukça Tutarlı)	Konu/ Temel sorun açıkça belirtilir. Yazarın savunduğu iddia ve iddiaya ilişkin gerekçeler açık ve birbiriyle ilişkili ikna edici bilgiler kullanılarak ayrıntılandırılır. Karşı iddiadan söz edilir ve gerekçeleri belirtilir. Metin mantıksal bir sıralama içerisinde sunulur. İddialar ve gerekçeler arası geçişi sağlayan uygun bağlantı öğeleri kullanılır. Metni özetleyen bir sonuç bölümü içerir. Tartışmayı zayıflatacak uyumsuzluklar ve ilişkisizlikler yoktur.
4 (Kısmen tutarlı)	Metin kısmen geliştirilmiştir. Konu/ Temel sorun kısmen açıklanır. Metinde bir iddia vardır ve iddiaya ilişkin gerekçeler açıklanır. Gerekçeler genel olarak ikna edicidir fakat okuru ikna etmek için yeterli bilgi yoktur. Bazı gereksiz ve ilişkisiz bilgiler yer alır ve bu metnin anlaşılmasında problem yaratabilir. Karşı iddiaya, gerekçelerine ve çürütülmesine değinilir ancak yeterli açıklama yer almaz. Karşı iddiaya dönük bazı karmaşıklıklar görülür. Sonuç bölümü vardır ancak metni tam olarak yansıtmaz.
3 (Tutarsız)	Metin çok az geliştirilmiştir. Yazarın savunduğu iddia açıkça belirtilir ve destekleyici bir ya da iki gerekçeye yer verilir. Ancak gerekçeler sınırlı ya da birbirinin tekrarıdır. Karşı iddiadan bahsedilebilir ancak yeterli açıklama yoktur. Metnin akışında mantıksal bozukluklar yer alır. Sonuç bölümü zayıftır. Bağlantı öğeleri zayıf ve yersiz kullanılır.
2 (Oldukça Tutarsız)	Metin geliştirilememiştir. Metinde bir iddia yer alır fakat destekleyici gerekçeler yer almaz. Ya da iddiayla ilişkisiz çelişkili gerekçelere yer verilir ve bilgilerde tutarsızlık vardır.
1 (Çok Tutarsız)	Metin yok. Yalnızca iddianın ne olduğunu belirten kısa bir açıklama var.

² Bu ölçek, Çağlayan Dilber (2014) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırmaya uygunluğu nedeniyle kullanılmıştır.

EK-4. Araştırmada Kullanılan Öğrenci Görüşme Formu

Cinsiyeti: () K () E

Okulu:

Tarih:

SORULAR

1. Tartışma kavramı hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Seçtiğiniz konuda tartışmacı metin yazarken neler düşündünüz/hissettiniz?
3. Tartışmacı metin yazarken kendinizi hangi yönlerden başarılı buldunuz?
4. Tartışmacı metin yazarken kendinizi hangi yönlerden başarısız buldunuz?

EK-5. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyeti: () K () E

Tarih:

SORULAR

1. Tartışma kavramı hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Tartışmacı metin yapısı sözünden ne anlıyorsunuz?
3. 2012-2013 öğretim yılından itibaren seçmeli olarak okutulan Yazarlık ve Yazma Becerisi dersinde metin yapıları bölümünde öyküleyici-bilgilendirici-tartışmacı olmak üzere üç tür metin yapısından söz edilmektedir. Sınıfta öğrencilere yaptırdığınız yazılı anlatım çalışmalarında tartışmacı metin yapısını hiç kullandınız mı? Cevabınız evetse ne tür geri bildirimler aldınız?
4. Tartışmacı metin oluşturmada “eleştirel düşünme”nin gerekliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Tartışmacı metin yapısını öğretmenin gerekliliği konusunda neler düşünüyorsunuz?

EK-6. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlandırılabilmesi için sizden beklenen, tüm sorulara **doğru** cevap vermenizdir. Gösterdiğiniz duyarlılıktan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Bekir GÖKÇE
Öğretim Görevlisi

Okulu:

Sınıfı:

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. Babanızın öğrenim durumu:

() Okuryazar/ilköğretim mezunu () Lise ve dengi () Lisans/lisansüstü mezunu

3. Annenizin öğrenim durumu:

() Okuryazar/ilköğretim mezunu () Lise ve dengi () Lisans/lisansüstü mezunu

4. Ailenizin ortalama aylık geliri kaç TL'dir?

0-999 TL () 1000- 1499 TL () 1500- 1999 TL ()

2000-2. 499 TL () 2500 TL ve üstü ()

5. Evinizde kitaplık var mı?

Evet () Hayır ()

EK-7. Araştırma İzni

T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812/604/918528
Konu : Proje İzni

03/03/2014

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA
ÇAYELİ/RİZE

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 24.02.2014 tarihli ve 72940495-604/185 sayılı yazı.

Rize ili Merkez ilçe ortaokullarında yürütülmek istenen "8. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" konulu doktora tez çalışması ile ilgili izin belgesi ektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Baki KESİCİOĞLU
Millî Eğitim Müdür V.

EK:
İzin Belgesi (1 Adet)

(Handwritten Signature)
Güvenli Elektronik İmza
ASLI İLE AYNI
03.03.2014
Hanım AKSOY
Bilgisayar İşletmeni

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ec96-d826-361d-9840-491b kodu ile yapılabilir.

Valilik Hizmet Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik Ağ:rize.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme53@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Selçuk TORPİL Unvan: Şube Müdürü
Tel: (0 464) 213 04 39
Faks: (0 464) 213 04 41

EK-8. Tartışmacı Metin Yazmada Yaşanan Sorunları Çözmeye ve Tartışmacı Metin Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Örnekleri

1. ETKİNLİK

Sorun adı: İddiayı gerekçelendirememe

Yönerge: 1. ve 2. etkinlik, bu soruna yöneliktir.

Kazanım: Tartışma metninde “gerekçeleri ve kanıtları, mantıksal bir sıra içinde sunar” (MEB, 2015: 34).

Öğretmenler odasında sohbet eden Aynur ve Bahar Öğretmen, bitişik eğik yazının sadece ilköğretimde değil ortaöğretimde de zorunlu olması gerektiği hakkında konuşurlar ve Millî Eğitim Bakanlığına bu konuda bir yazı yazmak isterler. Aynur ve Bahar Öğretmen’den ne gibi gerekçeler sunmaları beklenir?

Bitişik eğik yazı sadece ilköğretimde değil, ortaöğretimde de zorunlu olmalıdır. Çünkü

2. ETKİNLİK



Oğlunun bilgisayar ve internette çok fazla vakit geçirmesinden yakınan Nehir Bey, oğluna bunları yasaklamıştır ve öğretmeni ile görüşmek için okula gitmiştir. Fakat Onur Öğretmen, Nehir Bey’e oğlunun derslerinin çok iyi olduğunu, bilgisayar ve internetin eğitim öğretime engel değil destek olduğunu söylemiştir. Onur Öğretmen, hangi gerekçeleri sunarsa iddiasını desteklemiş olur?

Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime engel değil, destektir. Çünkü

3. ETKİNLİK

Sorun adı: İddiaya/karşı iddiaya destek gerekçesi sunamama

Yönerge: 3 ve 4. etkinlik, bu soruna yöneliktir.

Kazanımlar: 1. “Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur” (MEB, 2015: 34).

2. “Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları doğrudan alıntı veya atıf yaparak kullanır” (MEB, 2015: 34).

Mert, üniversite sınavından kendi istediği bölümü kazanacak puanı almıştır. Fakat ailesi onun için daha iyi bir gelecek vaat eden başka bir meslek seçmiştir. Meslek seçiminde ailesini mi dinlemeli yoksa kendi istediği bölüme giderek istediği mesleği mi yapmalı? Bu konudaki görüşlerinizi gerekçelendirerek aşağıya yazınız.



4. ETKİNLİK

Size göre kitle iletişim araçları(internet, televizyon, radyo, gazete, sosyal medya) öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını, olumlu mu olumsuz mu etkilemektedir? Bu konudaki görüşlerinizi gerekçelendirerek aşağıya yazınız.



5. ETKİNLİK

Yönerge: Öğretmen tarafından sınıfta bir tartışma konusu belirlenir ve altı kişilik bir tartışma ekibi kurulur. Öğrenciler konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan görüşlerini destekleyecek gerekçe ve kanıtlar toplar.

SÜREC

Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumsuz yönde etkilediğini savunan Ceyda, Pınar ve Fatma bu görüşlerini açıklamak için karşı tarafa aşağıdaki verileri sunmuştur:

Veri

İletişim duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim ve haberleşmedir. Dil, tüm bu etkileşim ve iletişim süreçlerinin başlangıcı ve ürünüdür. Yazılı, sesli veya görsel yapıtların dağıtımını sağlayan her türlü teknik iletişim aracına kitle iletişim aracı denir. Belli başlı kitle iletişim araçları gazete, radyo, televizyon ve internettir. İletişimin bir türü olan kitle iletişimi, teknolojik gelişmeyle birlikte her geçen gün yeni bir boyut kazanmaktadır ve çok geniş kitleler tarafından talep edildiği için dili ve toplumu etkileme gücü yüksektir.

İddia

Bu durum günümüzde özellikle medya ve medya dilini etkin kullanan gençler üzerinde olumsuz etki gücüne sahiptir.

İddia Destek Gerekçesi

Çünkü sosyal medyada kullanılan dilde önemli ölçüde yabancı sözcük bulunmakla beraber dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları hiçe sayılmaktadır. Bu da dilimizin giderek yozlaşmasını ve esaret altında kalarak kaybolma tehlikesini ortaya koymaktadır.

Siz bu görüşler karşısında kitle iletişim araçlarının öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu yönde etkilediğini savunan Levent, Burcu ve Aslı'nın yerinde olsaydınız iddianızı hangi gerekçelerle destekleyip karşı iddiayı nasıl çürütürdünüz?

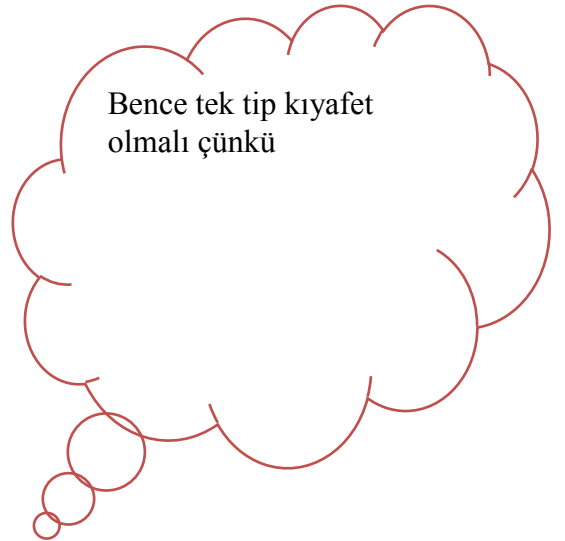


6. ETKİNLİK

Öğrencilere verilen bir konferansta Uzman Pedagog Sevil Yavuz, çocuk psikolojisini inceleyerek kıyafet serbestliğinin gerekliliğini savunmuş ve böylece eğitimde daha başarılı olabileceklerini söylemiştir. Ancak Aydan bu duruma karşı çıkarak kıyafet serbestliğinin olmaması gerektiğini söylemiştir. Buna göre görsellerde hareketle aşağıdaki boşlukları doldurunuz.



Bence tek tip kıyafet
olmalı çünkü



7. ETKİNLİK

Sınıfta iletişim konusu işlenirken Sena, insanlarla yazılı iletişim kurmanın sözlü iletişime göre daha etkili olduğunu savunmuş ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yazılı iletişim, insanların veya kurumların birbirleriyle iletişiminde sözlü iletişimden daha fazla önem arz etmektedir. Yazılı iletişimi bu denli önemli kılan birçok sebep vardır. Örneğin gönderici ve alıcının mesajı tekrar tekrar okuma olanağı ve belgelerin saklanabilir olması yazılı iletişimde hatayı en aza indirir. Göndericinin mesajı yeniden düzenleme, gözden geçirme ayrıca yazılı mesajları çoğaltma ve aynı anda dağıtma gibi önemli imkânları vardır.

Siz de aşağıdaki görsellerden hareketle Sena'nın bu düşüncesine karşı bir iddia oluşturunuz.



İletişim Teknikleri

Beden dili: Duygu ve düşüncelerimizin yansımasıdır

İnsanların yüz yüze kurdukları ilişkide;

- Sözcükler %10
- Ses tonu %30
- Beden dili %60 önem taşır

"Bazen Bir Hareket Bin Söze Bedeldir."

Karşı iddia:

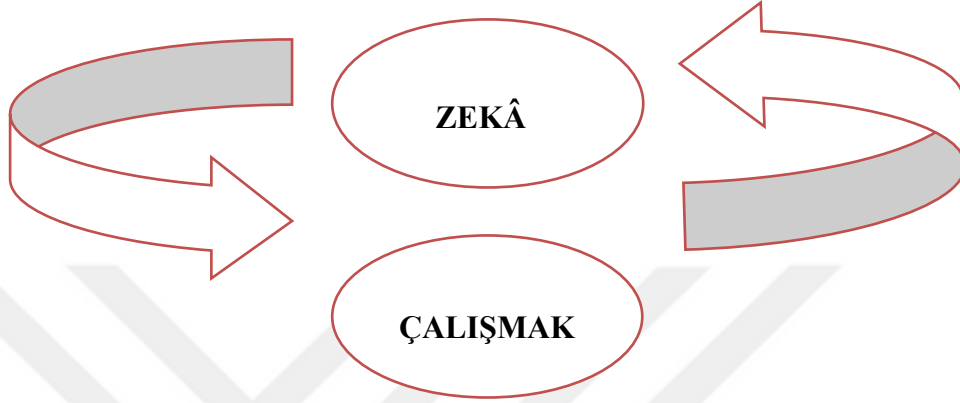
8. ETKİNLİK

İki arkadaş aralarında bir konuda konuşurlar.

KONU: Başarıda zekâ mı önemlidir, yoksa çalışmak mı?

Emre, başarıyı zekânın sağladığı görüşündedir.

Melike ise başarıyı çalışmanın bir ürünü olarak görür.



Emre, Melike'nin tezini hangi gerekçelerle kabul eder?

9. ETKİNLİK

Pedagog Aslı Hanım, çocuğun eğitiminde ailenin, Pedagog Hasan Bey ise çevrenin etkili olduğunu iddia etmektedir. Aslı Hanım, hangi gerekçelendirmelere başvurursa Hasan Bey'in görüşünü (tezini) çürütmüş olur?

Aslı Hanım

10. ETKİNLİK

Mehmet Öğretmen, bilgisayarın öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini bu yüzden bilgisayar ve internet kullanmada öğrencilerini teşvik ettiğini dile getirmiştir. Canan öğretmen ise öğrencilerin interneti bilinçsiz kullandıklarını dile getirmiştir. Mehmet Öğretmen, ne gibi gerekçeler öne sürerse Canan Öğretmen'in iddiasını çürütmüş olur?



Eğer böyle olsaydı

11. ETKİNLİK

Konu: Reklamlar çocukları olumlu mu yoksa olumsuz mu etkilemektedir?

Meral Hanım oğlu Ömer'le birlikte çizgi film izlerken araya giren reklamların aslında çocuğunu ne kadar da olumsuz etkilediğini fark etmiştir. Ardından aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir.

Anne: Ömer, izlediğin bu süt burger reklamının senin arkadaşlarınla aranızdaki paylaşım duygusunu azalttığını düşünüyorum. Aynı şekilde canga reklamında dağınıklık normal bir davranışmış gibi gösterilmekte, senin çağındaki çocukları dağınık olmaya sevk etmektedir.

Ömer: Ama anneciğim sen değil miydin daha geçen gün bizim Ömer hiç süt içmezdi ne olduysa artık içmeye başladı diyen? İşte ben süt reklamlarından öğrendim ki süt içen çocuklar güçlü kemiklere sahip olurmuş. Süt içmeye başlamam bu reklamlar sayesinde anneciğim.

Destek Gerekçesi:

Çürütme Gerekçesi:

12. ETKİNLİK

Emekli öğretmen Zeynep Hanım, liselere girişte, eskiden olduğu gibi tek sınav olması gerektiğini iddia etmektedir. Yeni atanmış Ufuk Bey, hangi gerekçelendirmelere başvurursa Zeynep Hanım'ın görüşünü (tezini) çürütmüş olur?



Ufuk Bey:

13. ETKİNLİK

Gazeteci Aslı Hanım, öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarında sosyal medyanın olumsuz etkileri olduğunu gözlemlemiştir. Aslı Hanım'ın bu iddiasını kanıtlaması için hangi yollara başvurması gerekmektedir?

Gazeteci Aslı Hanım

14. ETKİNLİK

Efe Öğretmen, “Bireyin gelişiminde aile mi yoksa çevre mi daha etkilidir?” konusunu sınıfta tartışmak için bir münazara ekibi oluşturmuş ve öğrencilerden konuyu tartışmak için araştırma yapmalarını istemiştir. Münazara başladığında ilk grup iddiasını aşağıdaki gibi sunmuştur. Siz bu grubun rakibi olsaydınız onların bu tezini nasıl çürütürdünüz?

İddia

Sosyal çevrenin ürünü olan bireyler birbirleriyle sürekli etkileşim içerisindeyler. Çocuğundan yetişkinine her insan, her gün mahallede, okulda, arkadaş ortamında diğer insanlarla yani çevreyle iletişim hâlinindedir. Aile ise bu büyük yapının sadece küçük bir parçasıdır.

İddiaya Ait Destek Gerekçesi

Şunu göz ardı etmemek gerekir ki çocuğun eğitiminde sınırlı paya sahip olan ailenin kendisi de çevrenin etkisindedir. Bugün dünyada hangi bilim adamı, hangi büyük sanatkâr veya hangi büyük sporcu vardır ki bulunduğu konuma sadece ailesinin verdiği eğitimle gelmiş olsun. Örneğin Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün annesinden gizli askerî lise sınavına girmesi çevresinde gördüğü askerlere duyduğu hayranlık değil miydi?

Karşı İddia

Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi

ÖZ GEÇMİŞ

1981 yılında Malatya’da doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini; lisans ve yüksek lisans eğitimini bu ilde tamamladı. Lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında (2003), yüksek lisans eğitimini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında tamamladı (2008). 2010 yılında İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında doktora eğitimine başladı.

2003-2011 yılları arasında Malatya’nın Merkez ilçe, ilçe ve köylerinde Türkçe öğretmenliği görevinde bulundu. 2011 yılında Malatya Valiliğinin başlattığı “Malatya Ansiklopedisi” projesinde “dil uzmanı” olarak çalışmaya başladı. 2012 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında “öğretim görevlisi” olarak görev yapmaya başladı. Hâlen bu görevini sürdürmektedir.

Kitap, kitap bölümleri ve makaleleri, ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde bildirileri, Türkçe dil uzmanlığı beceri alanlarını; Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, metin dilbilim, çocuk edebiyatı, Türk edebiyatı ilgi alanlarını oluşturmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.

Bekir GÖKÇE