



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMA METNİ YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Elif YAYLACIK**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN**

Hatay-2015



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMA METNİ YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Elif YAYLACIK**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN**

Hatay-2015

ONAY

ELİF YAYLACIK tarafından hazırlanan “*METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMA METNİ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile *TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ* olarak kabul edilmiştir.

01/09/2015

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Tez Danışmanı-Başkan)	
Doç. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN (Üye)	

Elif Yaylacık tarafından hazırlanan “*Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

ÖN SÖZ

Dil eğitimi, özel olarak Türkçe öğretimi, bireylerin dil becerilerini her yönüyle geliştirmeyi, dili etkin ve bilinçli olarak kullanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla dil eğitimi metinler üzerinde yapılan çalışmalarla yürütülmektedir. Türkçe derslerinde kullanılan en önemli ders aracı olan kitaplar metinler üzerinde kuruludur. Bu metinler üzerine yapılan okuma, anlama ve eleştirel okuma çalışmaları, metinden hareketle yeni metinler oluşturma ve konuşma çalışmaları ile öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönüyle metinlerin dil eğitimindeki yeri çok önemlidir.

Metin dil bilim çalışmaları metinlerin yapısal ve içeriksel özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Metinlerde kullanılan dilin özelliklerinin belirlenmesi metni anlama ve metin üretme sürecinde çok önemlidir. Bir metnin yapısı ile bu yapının gerektirdiği özellikleri bilen bireyler, metinleri daha iyi anlayabilir, daha iyi metinler yazabilir. Yazma eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan metin yapısı öğretimi, öğrencilerin günlük hayatlarında ihtiyaçları olan farklı metin türlerini üretebilmelerini sağlar. Tartışma metni de bu açıdan öğrencilerin öğrenmeleri ve kullanmaları gereken metin türlerinden birisidir.

Ülkemizde tartışma metniyle ilgili yapılan çalışmalar az sayıda ve betimsel özellik taşımaktadır. Çalışma bu özelliğiyle ortaokul öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerini ve tartışma metni oluşturmadaki sorunlarını değerlendirme açısından ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Çalışmanın **Giriş Bölümü**'nde "Problem Durumu", "Araştırmanın Önemi", ve bu çalışmanın konusuyla "İlgili Araştırmalar" anlatılmıştır.

1. Bölüm'de "Süreç Odaklı Yazma Eğitimi", "Metin Türü ve Yazma Eğitimi", "Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi" konuları ele alınmıştır.

2. Bölüm'de Metin dilbilim ve dil öğretimi ilişkisi, metin yapısı kavramı, tartışma metninin yapısı, tartışma metninin birimleri (ana birimler ve yardımcı

birimler) ayrıntılarıyla açıklanmış, tartışma metni ve ikna edici metin konularına yer verilmiştir.

3. Bölüm'de "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklem", "Araştırmanın Uygulaması", "Veri Toplama Teknikleri" "Veri Çözümleme Teknikleri" anlatılmıştır.

4. Bölüm'de araştırmada ulaşılan "Bulgular" ortaya konulmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden toplanan verilerin, araştırmanın yöntem bölümünde anlatılan ölçme araçları ile değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgular anlatılmıştır. Her bir tartışma metni birimi için deney ve kontrol gruplarına ait bulgular ve sorunlar tablolarla ortaya konularak öğrenci metinlerinden örnekler verilmiştir

5. Bölüm'de araştırmada ulaşılan sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılmış, ulaşılan bulgulardan hareketle, öğretmenlere, ders kitabı ve öğretim programlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu tez çalışmasının her aşamasında yoğun temposuna rağmen bana vakit ayıran; bilgisini, yakın ilgisini ve desteğini gördüğüm tez danışmanım Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamla ilgili kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki'ye; uygulamayı yaptığımız Namık Kemal Ortaokulu'nun idarecilerine, 7. sınıf öğrencilerine ve Türkçe derslerini işleyen öğretmenimiz Mustafa KAYA'ya teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen, en zor zamanlarımda yanımda olan kıymetli eşim Ali YAYLACIK'A ve kendisi küçük olsa da benim için büyük fedakârlık yapan canım oğlum Mehmet Nuri'ye teşekkür ederim.

Bu tez Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından 13961 no'lu proje ile desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı MKÜ BAP'a teşekkür ederim.

**METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMA METNİ YAZMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Elif YAYLACIK

Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2015

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisini incelemektir. Tartışma metni, yazarın bir konu hakkındaki iddiasını gerekçeleriyle açıkladığı, karşı iddia ve iddiaları çürütürken tartışmayı bir sonuca bağladığı metin türüdür. Bu metin türü, ana birimler (zemin, iddia, karşı iddia ve sonuç) ve yardımcı birimlerden (destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul) oluşur.

Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelindeki araştırma, Hatay ili İskenderun ilçe merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 79 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 42'si deney, 37'si kontrol grubundadır. Deney grubunda Türkçe dersinde yedi hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere tartışma metni yapısının öğretimine yönelik eğitim verilmiş, kontrol grubunda ise dersler normal öğretim programına uygun biçimde devam etmiştir. Her iki sınıfta da derslere aynı öğretmen girmiştir.

Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da Tartışma Metni Yazma Formu uygulanmıştır. Öğrencilerden, uzman görüşüne göre belirlenen üç konudan birini seçerek bir tartışma metni yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı metinler araştırmacı tarafından geliştirilen Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Coşkun ve Tiryaki'den (2013) uyarlanan Tartışma Metni Sorun Çizelgesi yoluyla da öğrencilerin tartışma metni oluşturmadaki sorunları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön testte metin birimlerindeki (zemin, iddia, karşı iddia, koşullu kabul, sonuç) ve toplam puandaki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Son testte ise deney ve kontrol gruplarının metin birimlerindeki ve toplam puandaki başarıları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) ön testte 5.27; son testte ise 4.38'dir. Koşullu kabul ve sonuç birimlerinden alınan puanlar arasındaki fark negatif yönde anlamlı iken ($p<.05$); zemin, iddia, karşı iddia birimlerinden alınan puanlar ve toplam puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Deney grubundaki öğrencilerin toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) ön testte 5.02; son testte ise 16.57'dir. Deney grubundaki öğrencilerin son testte tüm birimlerden aldıkları puanlar ve toplam puan arasındaki fark pozitif yönde anlamlıdır ($p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin son testte tartışma metnini oluşturma puanlarının tüm birimlerde ve toplam puanda dikkat çekici düzeyde yükselmesi deney grubunda gerçekleştirilen metin yapısı öğretiminin öğrencilerin tartışma metni yazma becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin tartışma metninin birimlerini oluşturmayla ilgili sorunları da belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenci metinlerinde tartışma metninin birimleriyle ilgili en çok karşılaşılan sorun karşı iddia birimiyle ($\bar{X}=1.01$), en az karşılaşılan sorun ise iddia birimiyle ($\bar{X}=0.58$) ilgilidir. Deney grubundaki öğrencilerin son testindeki metinlerde tüm metin birimlerinde ve toplamda karşılaşılan sorun sayısı ön testindeki metinlere göre büyük oranda azalmıştır (ön test: $f=188$ - son test: $f=127$). Kontrol grubundaki öğrencilerin son testindeki metinlerde tüm metin birimlerinde ve toplamda karşılaşılan sorun sayısı ön testindeki metinlere göre -az bir farkla da olsa- artmıştır (ön test: $f=167$ - son test: $f=181$). Deney grubundaki öğrencilerin tartışma metni oluşturmadaki sorunlarının tüm birimlerde ve toplam sayıda son testte dikkat çekici düzeyde azalması deney grubunda gerçekleştirilen metin yapısı öğretiminin öğrencilerin yazdıkları tartışma metinlerinde karşılaşılan sorunları gidermede önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Tartışma Metni, Metin Yapısı, Yazma Eğitimi, Yazma Becerisi, Metin Dilbilim

**THE EFFECTS OF TEXT STRUCTURE INSTRUCTION ON SECONDARY
SCHOOL 7th GRADE STUDENTS' SKILLS OF WRITING
ARGUMENTATIVE TEXTS**

Elif YAYLACIK

**Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Education, Master Thesis, 2015**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Eyyup COŞKUN

ABSTRACT

Aim of this study was to reveal effects of text structure instruction on secondary school students' skills of writing argumentative texts. Argumentative text is a type of text in which the writer explains his / her ideas with supporting ideas and brings the argument to a conclusion by refuting counterclaims and claims. Argumentative texts consist of main parts (data, claim, counterclaim and conclusion) and auxiliary parts (supporting reason, refuting reason and modal qualifier).

The research which was in quasi experimental design with pretest-posttest control group was conducted on 79 7th grade students studying at a secondary school in Iskenderun, Hatay. 42 of those students were included in the treatment group, and 37 of them were in the control group. In the treatment group, the students were trained according to argumentative text structure in Turkish language courses for two hours per week during 7 weeks, and courses were followed according to normal course syllable in the control group. The same teacher gave lessons for the both classes.

Writing Argumentative Text Form was applied to the both groups before and after the experimental implementation. The students were asked to write an argumentative text after choosing one of the three topics which had been decided by the experts. Argumentative text writing levels of the students were identified by using Argumentative Text Analytical Rubric. Moreover, the problems that the students faced while writing argumentative texts were revealed via Argumentative Text Problem Chart which was adapted from Coşkun and Tiryaki (2013).

According to the results of the study, there was not statistically significant difference between achievement levels that the students of the both groups (treatment - control) got from the pre-test in text elements (grounds, claim, counterclaim, modal

qualifier, conclusion) and their total scores ($p > .05$). However, in the post-test, there was a statistically significant difference between achievement levels that the students of the both groups (treatment - control) got in text elements and their total scores in favor of the treatment group ($p < .05$).

Total achievement points (out of 30 points) of the students in the control group were 5.27 in the pre-test and 4.38 in the post-test. While the difference between the scores got from modal qualifier and conclusion parts was significant in a negative way ($p < .05$), the difference between the scores got from data, claim, counterclaim parts and total scores was not statistically significant ($p > .05$). Total achievement points (out of 30 points) of the students in the treatment group were 5.02 in the pre-test and 16.57 in the post-test. The difference between scores that the treatment group students got from all parts in the post-test and total score was significant in a positive way ($p < .05$). The fact that the argumentative text writing scores of the students in the treatment group soared in all parts and in total score in post-test revealed that text structure instruction in the treatment group contributed considerably to the students' argumentative text writing skills.

As a result of the study, the problems related to secondary school students' creating argumentative text units were defined, too. According to those results, the most encountered problem about argumentative text parts was related to counterclaim ($\bar{X} = 1.01$), and the least encountered problem was related to claim ($\bar{X} = 0.58$). Number of problems that the students in the treatment group faced in all text parts in their post-tests and of total faced problems decreased to a large extent (pre-test: $f = 188$ – post-test: $f = 127$) compared to their pre-tests. Number of problems that the students in the control group faced in all text parts in their post-tests and of total faced problems increased to a small extent (pre-test: $f = 167$ - post-test: $f = 181$). The fact that number of problems that the students in the treatment group encountered in creating argumentative texts decreased significantly in all parts and in total score in the post-test revealed that text structure instruction in the treatment group contributed considerably to solving the problems in the argumentative texts written by the students.

Keywords

Argumentative Text, Text Structure, Writing Instruction, Writing Skill, Text Linguistics

İÇİNDEKİLER	SAYFA
ÖN SÖZ	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELELER	iii
ABSTRACT AND KEYWORDS	v
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	3
İlgili Araştırmalar	8
BİRİNCİ BÖLÜM	23
YAZMA BECERİSİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI	
1.1. Süreç Odaklı Yazma Eğitimi	27
1.2. Metin Türü ve Yazma Eğitimi	29
1.3. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi	31
1.3.1. 2005 1–5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı:	31
1.3.2. 2005 6–8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı:	33
1.3.3. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı	35
1.3.4. 2015 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı	38
İKİNCİ BÖLÜM	42
TARTIŞMA METNİNİN YAPISI ve ÖĞRETİMİ	
2.1. Metin Dilbilim ve Dil Öğretimi	42
2.1.1. Metin Dilbilimin Doğuşu ve Gelişimi	44
2.1.2. Metin Dilbilimin Dil Eğitiminde Kullanımı	46
2.2. Metin Yapısı Kavramı	49
2.3. Tartışma Metninin Yapısı	50

2.4. Tartışma Metninin Birimleri	61
2.4.1. Ana Birimler	61
2.4.1.1. Veri (Zemin)	61
2.4.1.2. İddia	63
2.4.1.3. Karşı İddia	64
2.4.1.4. Sonuç	65
2.4.2. Yardımcı Birimler	66
2.4.2.1. Destek Gerekçesi	66
2.4.2.2. Çürütme Gerekçesi	71
2.4.2.3. Koşullu Kabul	73
2.4.3. İşlevsel Olmayan Metin Birimleri	74
2.5. Tartışma Metni ve İkna Edici Metin	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

81

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	81
3.2. Evren ve Örneklem	81
3.3. Araştırma Uygulaması	82
3.4. Veri Toplama Teknikleri	84
3.4.1. Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	86
3.4.2. Tartışma Metni Sorun Çizelgesi	87
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri	88
3.5.1. Nicel Değerlendirme	89
3.5.2. Nitel Değerlendirme	89

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

90

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	90
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	91
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	93
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	94
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	95

4.5.1. “Zemin” Birimi İle İlgili Sorunlar	97
4.5.1.1. Tartışma Metninde Zemin İle İlgili Sorunlara Örnek	99
Metinler	
4.5.2. “İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar	112
4.5.2.1. Tartışma Metninde İddia İle İlgili Sorunlara Örnek	116
Metinler	
4.5.3. “Karşı İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar	131
4.5.3.1. Tartışma Metninde Karşı İddia İle İlgili Sorunlara	134
Örnek Metinler	
4.5.4. “Koşullu Kabul” Birimi İle İlgili Sorunlar	156
4.5.4.1. Tartışma Metninde Koşullu Kabul İle İlgili Sorunlara	159
Örnek Metinler	
4.5.5. “Sonuç” Birimi İle İlgili Sorunlar	166
4.5.5.1. Tartışma Metninde Sonuç İle İlgili Sorunlara Örnek	169
Metinler	
4.5.6. İşlevsiz Metin Birimlerinin Kullanımıyla İlgili Örnek	180
Metinler	

BEŞİNCİ BÖLÜM

184

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	184
5.2. Öneriler	193
5.2.1. Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler	193
5.2.2. Öğretmenlere ve Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik	194
Öneriler	
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	195

KAYNAKÇA

196

EKLER

206

Ek-1: Tartışma Metni Öğretimi El Kitabı	206
---	-----

Ek-2: Tartışma Metni Yazma Formu 1(TMYF 1)	253
Ek-3: Tartışma Metni Yazma Formu 2 (TMYF 2)	254
Ek-4: Tartışma Metni Birimleri Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	255
Ek-5: Tartışma Metni Sorun Çizelgesi	256
Ek-6: İzin Formu	257
Ek-7: Deney Grubu Öğrencisi Metni-1	258
Ek-8: Deney Grubu Öğrencisi Metni-2	260
Ek-9: Deney Grubu Öğrencisi Metni-3	262
Ek-10: Deney Grubu Öğrencisi Metni-4	263



TABLOLAR LİSTESİ

SAYFA

Tablo 1: 2005 1-5. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı	32
Tablo 2: 2005 6-8. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Amaçlara Göre Dağılımı	34
Tablo 3: Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda Yazma Kazanımları	37
Tablo 4: 2015 1-8. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı	39
Tablo 5: Tartışma Metni ve İkna Edici Metin Arasındaki Farklar	79
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	80
Tablo 7: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desende Uygulama	81
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları için Ön Test ve Son Test Betimsel Verileri	89
Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Ön Test Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	90
Tablo 10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	91
Tablo 11: Deney Grubunun Ön ve Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	92
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	93
Tablo 13: Tartışma Metninin Birimleri İle İlgili Sorunlar	95
Tablo 14: “Zemin” Birimi İle İlgili Sorunlar	96

Tablo 15: “İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar	111
Tablo 16: “Karşı İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar	130
Tablo 17: “Koşullu Kabul” Birimi İle İlgili Sorunlar	155
Tablo 18: “Sonuç” Birimi İle İlgili Sorunlar	165

ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA

Şekil-1: Toulmin’in Tartışma Modeli	50
-------------------------------------	----

KISALTMALAR LİSTESİ

TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
YYBDÖP	Yazarlık Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı
TDEÖP	Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı
TMYF-1	Tartışma Metni Yazma Formu 1 (Ön Test)
TMYF-2	Tartışma Metni Yazma Formu 2 (Son Test)
TMADPA	Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı
TMŞÇ	Tartışma Metni Sorun Çizelgesi

GİRİŞ

Bu bölümde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Önemi” ve bu çalışmanın konusuyla “İlgili Araştırmalar” anlatılmıştır.

Problem Durumu

Bir toplumun, yaşamındaki değişim ve gelişimlerin bir sonucu olarak diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki ihtiyaçları da değişmektedir. Bilgi ve teknoloji çağının yaşandığı günümüzde eğitimle ilgili birçok kavramın, anlayışın ve uygulamanın da değiştiğini görmekteyiz. Öğretim programları, derslerin içeriği ve kullanılacak materyaller bu doğrultuda değişmekte ve yeniden şekillenmektedir.

Her ne kadar teknoloji çağında olsak da kitaplar ve basılı materyaller en önemli ve en çok kullanılan ders aracı olma özelliğini sürdürmektedir. Türkçe dersleri için en önemli araç olan metinler, bu ders kitapları yoluyla iletilmektedir. Türkçe dersleri metinler üzerinden yapılan çalışmalarla yürütülmektedir. Akyol’a (2003: 49) göre bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde birinci sınıftan itibaren metinden anlam kurma süreci zengin bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu sayede öğrenciye her derste asıl amaç olan anlama becerilerinin kazandırılması da bir nevi sağlanmış olur.

Calp’a (2005: 104) göre metinler yoluyla çocuğun hafızasının geliştirilmesi, duygu ve hayal dünyasının genişletilmesi, dikkatinin artırılması, okuma ve dinleme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi ve bilgi birikiminin artırılması sağlanabilir. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin işlevleri bunlarla sınırlı kalmamaktadır.

Metinler arasında farklılaşan özellikleri ve türlerin kendine ait dil ve yapı özelliklerinin bilinmesi metni anlama ve metin üretme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Okuma-anlama sürecinin gerçekleşebilmesi için okurun metin türüne özgü nitelikleri bilmesi, metin üretme sürecinde ise bu özellikleri kullanabilmesi gerekir. İşte bu noktada yazma eğitiminde metin dilbilimin verilerinden yararlanılmaktadır.

Yazma eğitimi bireylerin günlük hayatta ihtiyaç duyduğu yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazandırmayı amaçlar. Yaşamın getirdiği gereksinimler doğrultusunda öğrencilerin farklı türlerde metinler yazmayı öğrenmeleri son derece önemlidir. Bu metin türleri, edebi türler (deneme, hikâye, şiir, mektup vb.) olabileceği gibi, günlük yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik metin türleri de (davetiye, broşür, reklam metni, kartvizit, ilan vb.) olabilir. İlgili alanyazında metin türlerinin çok farklı şekillerde sınıflandırılabilirdiği görülmektedir (Coşkun ve Tiryaki, 2013b: 102).

Yazma eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencinin yazma sürecini planlayabilmesi ve farklı türlerde metinler yazabilmesi amaçlanır. Ancak ilköğretimde verilen yazma eğitiminde Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde diğer metin türlerine belli bir ölçüde yer verilse de tartışma metnine neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin tartışma, eleştirel düşünme, ikna etme becerilerine önemli katkısı olacak bu metin türüne ve öğretime yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Ülkemizde yapılan uygulamalı çalışmalarda genellikle bilgilendirici ve öyküleyici metin yapıları üzerinde durulmaktadır. Bu konudaki eksiklik bizi tartışma metni yapısı ve öğretimi ile ilgili çalışma yapmaya yöneltmiştir.

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerileri, tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyleri ve tartışma metni oluşturmadaki sorunları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın genel problemi: Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki deney grubu öğrencileri ile yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında tartışma metni yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

Bu probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deney grubu** öğrencileri ile öğretilmediği **kontrol grubu** öğrencilerinin **ön testte** yazdıkları tartışma metinlerinde, metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Metin yapısı öğretiminin yapılmadığı ortaokul 7. sınıftaki **kontrol grubu** öğrencilerinin **ön test ve son testte** yazdıkları tartışma metinleri arasında metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deneysel grubu** öğrencilerinin **ön test ve son testte** yazdıkları tartışma metinleri arasında metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deneysel grubu** öğrencileri ile öğretilmediği **kontrol grubu** öğrencilerinin **son testte** yazdıkları tartışma metinlerinde, metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deneysel grubu** öğrencileri ile öğretilmediği **kontrol grubu** öğrencilerinin **ön test** ve **son testte** yazdıkları tartışma metinlerinde, metin birimlerini oluşturmaya ilgili sorunları ve bu sorunların sıklık düzeyi nedir?

Araştırmanın Önemi

Bir birey günlük hayatında birçok türde metin oluşturmaya ihtiyaç duyabilir. Örneğin resmi bir kuruma yazılan dilekçe, bir öğrencinin araştırma ödevini yazması ya da bir yazarın yazdığı roman... Farklı amaçlara sahip ve farklı türlerde olan bu metinlerin nasıl yazılacağına öğretimi de yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır. Coşkun'a (2014c: 49) göre ilköğretimde verilen yazma eğitimi bireylerin günlük yaşamdaki yazma eylemlerini yapabilecek becerileri kazanmasını amaçlar. İlköğretim sonrasında, edebiyat eğitimi ile birlikte, öğrencilerin farklı metin türlerinde üslup ve estetik duyarlılığının geliştirilmesi amaçlanır.

Metinler içerisinde buldukları zamanın dil ve üslup anlayışını yansıtan birer ayna vazifesi görürler. Yüzlerce yıllık edebiyat birikiminin somut göstergeleri olan metinler, kendi çağlarının aynası olmanın yanı sıra edebiyat geleneğindeki değişimi de yansıtır. Edebiyat dünyasına yolculuk yapan herkesin ilk karşılaştığı

birikim edebî metinlerdir. Yazar ve okur arasındaki ilişki “metin” üzerinden kurulup sürdürülmektedir (MEB, 2015: 1). Bu nedenle metin türlerinin tanınması yazma eğitimi açısından çok önemlidir.

Bir metni anlama ve çözümlemenin ilk basamaklarından biri metnin ait olduğu türün belirlenmesidir. Çünkü metin türleri, edebî geleneği nesilden nesile taşıyan, okur ve yazar arasında ortak beklentiler oluşturan formlardır. Metnin dili, muhtevası, yapısı, kompozisyonu büyük oranda metin türüne göre şekillenir (MEB, 2015: 1). Anlama ve çözümlemenin yanında yeniden metin üretebilmek için de metin türlerinin bilinmesi gerekir. Yazma eğitiminin metin türü odaklı olması sayılan amaçlara ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye’de, eğitimin her kademesinde yazma eğitimiyle ilgili birçok sorun bulunmaktadır. Bunlardan bazıları yazma eğitiminin kazanımlar doğrultusunda basit etkinliklerle yürütülmesi ve metin düzeyinde yazma çalışmalarının yetersiz kalması, metin düzeyinde yapılan çalışmalarda ise konu ve yönerge verilmeyle yetinilmesi, türlere özgü metin yapıları ve tekniklerin üzerinde yeterince durulmaması sayılabilir (Coşkun, 2014; Tağa ve Ünlü, 2013).

İlk defa 2003 yılında yapılan uluslararası bir değerlendirme sınavı olan PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında ülkemizin sıralaması gelişmekte olan ülkeler arasında ortalamanın gerisinde yer almaktadır. PISA sınavlarında sorulan sorular okuduğunu anlama, eleştirel okuma, okunan bilgilerle yorum yapabilme gibi üst düzey becerileri ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır. Aşağıda 2009 yılında yapılan PISA sınavından alınan bir soru bulunmaktadır.

CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

Cep telefonları tehlikeli midir?

Evet	Hayır
1. Cep telefonlarından yayılan radyo dalgaları, vücut dokularında ısı artışına neden olabilir, bu nedenle, zararlı etkileri olabilir.	Radyo dalgaları vücuda ısı kaynaklı zarar verecek kadar güçlü değildir.
2. Cep telefonları tarafından yaratılan manyetik alanlar, vücut hücrelerinin çalışma biçimini etkileyebilir.	Manyetik alanlar son derece küçüktür ve bu nedenle vücudumuzdaki hücreleri etkileme ihtimali yoktur.
3. Cep telefonuyla uzun konuşmalar yapan insanlar bazen yorgunluk, baş ağrısı ve konsantrasyon kaybından şikayetçi olurlar.	Bu etkiler laboratuvar koşulları altında hiç gözlemlenmedi ve modern yaşam tarzlarındaki diğer nedenlerden kaynaklanıyor olabilirler.
4. Cep telefonu kullanıcılarının beyinlerinin cep telefonuna maruz kalan bölümünde kanser gelişmesi riski 2,5 kat daha fazladır.	Araştırmacılar bu artışın nedeninin cep telefonu kullanımıyla ilişkisinin kesin olmadığını kabul etmektedirler.
5. Uluslar arası Kanser Araştırmaları Derneği, çocukluk yıllarında gelişen kanser ile yüksek gerilim hatları arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek gerilim hatları da cep telefonları gibi radyasyon yaymaktadır.	Yüksek gerilim hatları tarafından üretilen radyasyon, cep telefonlarından gelen enerjiden çok daha fazla enerjiye sahip, farklı bir tür radyasyondur.
6. Cep telefonlarındakine benzeyen radyo frekans dalgaları, iplik kurtlarının gen dizilimini değiştirmiştir.	İplik kurtları insan değildir. Bu nedenle, bizim beyin hücrelerimizin aynı şekilde tepki vereceği kesin değildir.

Önemli Nokta

Cep telefonlarının yol açtığı sağlık problemleriyle ilgili birbirleriyle çelişen raporlar 1990ların sonunda ortaya çıkmıştır.

Önemli Nokta

Cep telefonlarının etkilerini araştırmak için yapılan bilimsel araştırmalara şimdiye kadar milyonlarca YTL yatırım yapılmıştır.

Önemli Nokta

Cep telefonu kullanıcılarının sayısının ne kadar çok olduğu düşünülürse, telefonların yaratacağı küçük bir yan etki bile büyük bir halk sağlığı sorunu yaratabilir.

Önemli Nokta

2000 yılında yayınlanan Stewart Raporu (İngiltere kaynaklı bir rapor) cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını buldu fakat daha fazla araştırma yapılana kadar özellikle gençlerin önlem almalarını önerdi. 2004 yılında yayınlanan bir sonraki rapor, önceki rapor sonuçlarını desteklemiştir.

Eğer bir cep telefonu kullanıyorsanız ...

Şunları Yapınız	Şunları Yapmayınız
Aramaları kısa tutunuz.	Telefon baz istasyonu ile iletişim için daha fazla güce ihtiyaç duyacağı ve bu nedenle daha fazla radyo dalgası yayacağı için çekim gücü zayıf olduğunda cep telefonunuzu kullanmayınız.
Cep telefonunuzu bekleme konumundayken vücudunuzdan uzakta tutunuz.	"SAR" değeri ¹ yüksek olan cep telefonu satın almayınız. SAR değerinin yüksek olması, telefonun daha fazla radyasyon yaydığı anlamına gelir.
Konuşma süresi uzun olan cep telefonları satın alın. Bu daha verimli olur ve daha az radyasyon yayar.	Bağımsız bir kuruluş tarafından test edilmeyen sözde koruyucu cihazları satın almayınız.

Önceki iki sayfada yer alan metin bir web sitesinden alınmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu metinden yararlanınız.

Soru 2: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

R414Q02

Metinde yer alan **önemli noktaların** amacı nedir?

- A Cep telefonu kullanmanın tehlikelerini tanımlamak
- B Cep telefonu güvenliğiyle ilgili tartışmaların halen devam ettiğini ileri sürmek
- C Cep telefonu kullananların almaları gereken önlemleri tanımlamak
- D Cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını ileri sürmek

Kullanım amacı: Kamusal

Metnin biçimi: Bağımsız

Metnin türü: Açıklama

Metne yaklaşım: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

Soru biçimi: Çoktan seçmeli

Zorluk derecesi: 576 (Düzey 4)

CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ 2

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma
Metinde yer alan tablonun bir kısmının amacını ayırt etme.

Tam Puan

- B. Cep telefonu güvenliğiyle ilgili tartışmaların halen devam ettiğini ileri sürmek

Soru 11: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

R414Q11

"Bir şeyin kesinlikle başka bir şeye sebep olduğunu kanıtlamak zordur."

Verilen bu bilginin **Cep telefonları tehlikeli midir?** adlı tablonun 4. maddesinde yer alan **Evet** ve **Hayır** ifadeleriyle ilişkisi nedir?

- A Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
- B Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı kanıtlar.
- C Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
- D Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddianın yanlış olduğunu gösterir.

Kullanım amacı: Kamusal

Metnin biçimi: Bağımsız

Metnin türü: Açıklama

Metne yaklaşım: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

Soru biçimi: Çoktan seçmeli

Zorluk derecesi: 625 (Düzey 4)

CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ PUANLAMA 11

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme.

Metnin dışında yer alan genel ifadeler ve tabloda yer alan bir çift ifade arasındaki ilişkiyi ayırt etme.

Tam Puan

- C. Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.

Soru 6: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

R414Q06-0 1 9

Tablonun **Hayır** sütununda yer alan 3. Maddeye bakınız. Burada sözü edilen "diğer nedenlerden" biri ne olabilir? Cevabınızı bir neden yazarak açıklayınız.

Kullanım amacı: Kamusal

Metnin biçimi: Bağımsız

Metnin türü: Açıklama

Metne yaklaşım: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

Soru biçimi: Açık uçlu

Zorluk derecesi: 536 (Düzey 3)

CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ PUANLAMA 6

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Metinde yer alan bilgiye uygulamak için önceki bilgilerinizden yararlanma.

Tam Puan

Kod 1: Modern yaşamda, yorgunluk, baş ağrısı ya da konsantrasyon kaybıyla ilgili olabilecek bir faktörü ifade eder. Verilen cevap yeteri kadar açıktır veya bir açıklama ile verilebilir.

- Yeterince uyuyamamak. Eğer uyuyamazsanız, yorgun olursunuz.
- Çok meşgul olmak. Bu sizi yorar.
- Çok fazla ev ödevi. Bu sizi yorar VE başınızın ağrmasına sebep olur.
- Gürültü- başınızın ağrmasına sebep olur.
- Stres.
- Geç saatlere kadar çalışmak.
- Sınavlar.
- Dünya çok gürültülü.
- İnsanlar rahatlamak için kendilerine eskisi kadar zaman ayırmıyorlar.
- İnsanlar konuları bir önem sırasına koymazlar. Bu nedenle hırçın ve hasta olurlar.
- Bilgisayarlar.
- Hava kirliliği.
- Çok fazla TV seyretmek.
- Uyuşturucular.
- Mikrodalgalar.
- Çok fazla elektronik posta göndermek.

Kaynak: MEB, 2010: 155-159.

Sınavda yer alan soru incelendiğinde verilen okuma parçasından hareketle öğrencilerin aşağıda yer alan bazıları çoktan seçmeli bazıları kısa yanıtlı bazıları da açık uçlu soruları yanıtlamaları istendiği görülmektedir. Sorularda sırasıyla bilgileri bir araya getirme ve yorumlama; genel bir anlayış oluşturma, kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme; bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtma, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama; bir yorum geliştirme amaçlarına yönelik olarak cevaplar istenmiştir. Öğrencilerin sadece metni anlama değil, verilen bilgileri yorumlama, kendi bilgileriyle karşılaştırma, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak soruları çözmeleri gerekmektedir. İşte burada gerekli olan bu beceriler metin yapısı öğretiminin gerekliliği konusunda iyi bir örnektir. Çünkü metin yapılarını bilen bireyler okudukları metin türüne göre anlama ulaşma, metni çözümlenme ve eleştirel olarak inceleme yapabilmeyi daha iyi düzeyde gerçekleştirebilir. Tartışma metni yapısını bilen öğrenciler de sayılan bu becerilerin yanında okudukları ve dinledikleri metinlerdeki iddia ve karşı iddiaları keşfetme, iddianın ve karşı iddianın dayanaklarını ayırt etme, yönlendirmeleri ve safsataları keşfetme becerilerini de kazanırlar.

Tartışma metninin yapısını bilen öğrenciler günlük yaşamlarındaki tartışmaları daha iyi anlama ve çözümlenme becerisi kazanırlar. Coşkun ve Tiryaki'ye göre (2011: 69) tartışma metni yapısını bilmek öğrencilerin bir konuda iddiasını ikna edici biçimde ortaya koyabilmenin yollarını öğrenmesini sağlar. Bu açıdan tartışma metni yapısının öğretilmesi ilköğretim ve ortaöğretimde hem okuma hem de yazma eğitimi açısından son derece önemlidir.

Ülkemizde metin yapısı ile ilgili yapılan az sayıdaki çalışma daha çok okuma eğitimi (Akça, 2002; Eryazıcı, 2002; Sidekli, 2005; Temizkan, 2007; Karakuş Tayşi, 2007; Sulak, 2014) ile bilgilendirici (Temizkan, 2007; Şentürk, 2009; Doğanay Bilgi, 2009; Tavşanlı, 2014) ve öyküleyici (Akyol, 1999; Coşkun, 2005; İzdeş, 2011, Gülüşen, 2011) metinler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitimde gelişmiş ülkelerde tartışmacı metin (argumentative text) yapısı ile ilgili eğitim küçük yaşlardan itibaren verilmesine rağmen ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar az sayıdadır (Konyalı, 2003; Aldağ, 2005; Can, 2006; Tiryaki, 2011; Özhan, 2012; Çakmak, 2013; Çağlayan Dilber, 2014). Okur, Göçen, Süğümlü

(2013: 167), Avustralya ana dili ders öğretim materyallerini incelemiş, bu materyallerde tartışma metni ve ikna edici metin türlerine tüm sınıf düzeylerinde bir metin türü olarak ve görev odaklı bir yaklaşımla yer verildiğine ilişkin bulgular elde etmiştir.

Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (2015) ve tartışma metnine bir tür olarak ilk yer verilmiş olması son derece olumlu bir gelişmedir. Ancak bu programların uygulanabilmesi için örnek materyale ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye'de tartışma metni yapısı konusunda yapılan çalışmaların çoğunun betimsel nitelikli olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili materyal geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma olmayışı böyle bir çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmayla;

-Tartışma metni yapısının öğretimine yönelik materyal üretilmiş olacaktır.

-Deneysel bir çalışma olarak metin yapısı öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi belirlenecektir.

-Tartışma metni yapısının öğretilmesinin öğrencilerin konuşma, dinleme ve okuma becerilerini de geliştirmesi beklenir. Çünkü tartışma metni yazmayı öğrenen öğrenciler sözlü tartışmaları ve okuduğu tartışma becerilerini eleştirel bakış açısıyla (iddianın dayanakları, karşı iddianın geçerliliği, sunulan örneklerin güçlülüğü, yazarın tarafsızlığı vb.) yorumlayabilir.

İlgili alanyazın taranarak ulaşılan kaynaklar arasında ortaokul öğrencilerinin tartışma metni yazma becerileriyle ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın genel olarak Türkçe öğretimi, özel olarak yazma eğitimi alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde metin yapısı, metin yapısı öğretimi ve tartışma metni ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmaların kapsamı, yöntemi ve

sonuçları üzerinde durulmuştur. Yurt dışında yapılan çalışmalardan sadece tartışma metniyle doğrudan ilgili olanlar alınmış, ülkemizde yapılan çalışmalardan ise metin yapısı ile ilgili diğer çalışmalar da ele alınarak sonuçları değerlendirilmiştir.

Toulmin (1958) “The Uses of Argument” adlı eserinde, yaptığı çalışmaların neticesi olarak ortaya çıkan ve günümüzde tartışma eğitiminde olduğu kadar, problem çözmeye, karar verme etkinliklerinde de yararlanılan tartışma modelini ortaya koymuştur. Toulmin (1958), mantıksal tartışma yaklaşımlarının günlük hayatta işlevsel şekilde kullanılmadığı düşüncesiyle yeni bir tartışma modeli önermiş, tartışmalara ilişkin bazı önemli görüşler ortaya koymuştur. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

- Tartışma sosyal bir anlam oluşturma çabasıdır.
- Tartışma etkileşimsel ve dinamik bir süreçtir.
- Tartışma “desteklenen iddialar” bütünüdür.
- Tartışma düşüncelerin test edilmesini sağlayan bir araçtır.
- Tartışmaya ilişkin özellikler tartışmanın içinde geçtiği bağlama göre belirlenir.
- Her tartışma özel bir alan altında incelenmelidir (akt. Aldağ, 2006: 17).

Toulmin’in tartışma modelinde tartışma, üç ana (iddia, zemin, garanti) ve üç yardımcı öğeden (destek, niteleyici, reddedici) oluşmaktadır. Bu tartışma öğeleri yeni bir tartışma oluşturmak için kullanılabilir gibi önceden yazılmış tartışmaları analiz etmek için de kullanılabilir (Toulmin, 2003). Ancak Aldağ’a (2006) göre Toulmin modelinde yer alan bazı sınırlılıklar (öğelerin farklı şekillerde tanımlanması, tartışmaların alana özgü değerlendirilmesinin gerekliliği, uzun ve karmaşık tartışmaların analizinde yetersiz kalması gibi) nedeniyle kullanımı sınırlı kalmaktadır.

Knudson (1992) tarafından yapılan araştırmada 4, 6 ve 8. sınıflarda, sınıf düzeyi, cinsiyet ve dört ayrı öğretim stratejisinin, öğrencilerin tartışma yazılarına olan etkileri incelenmiştir. Bu öğretim stratejileri şunlardır: 1) örnek tartışmacı yazı bölümlerinin verilmesi ve öğrencilerin yazmalarının sağlanması 2) öğrencilerin yazmalarına ve yazılarını gözden geçirmelerine rehberlik edecek ölçütler ve sorular verilmesi, 3) birinci ve ikinci stratejinin birleştirilmesi, 4) verilen resim hakkında serbest yazma (freewriting) (kontrol grubu için). Öğrencilerden bir uygulamalar

öncesinde, bir uygulamanın hemen sonrasında ve uygulamadan iki hafta sonra yazdıkları yazılar alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin 4 ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla daha iyi yazdıkları belirlenmiştir. Öğretim sonrası kızların, erkeklerden daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin üçüncü yazılarında yani öğretimden iki hafta sonra yapılan uygulamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğretim stratejileri arasında ise belirgin bir farklılık bulunamamıştır. Knudson, bu sonuçların eleştirel düşünme yetersizliği veya öğretimin yetersizliği ile açıklanabileceğini öne sürmüştür.

Akiguet ve Piolat (1996) tarafından yapılan çalışmada 9, 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların tartışma metni şemasını ne zaman kullanmaya başladığını belirlemek amacıyla karşıt görüş bildiren (ama, ancak veya eş değeri) ve sonuçlandıran (böylece, bu şekilde veya eş değeri) bağlaçları kullanmaları araştırılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen tartışma metinlerinde boş bırakılan yerlere bu bağlaçları yerleştirmiştir. İyi ve hatalı yerleştirmelerin incelenmesi (ama ve böylece bağlaçlarının yerleştirmesiyle ilgili) sonucunda 11 yaşındaki çocukların düzenledikleri metinlerde 10 yaşındaki çocuklara göre bu bağlaçları daha fazla oranda doğru yerleştirdiği ve tartışma şemasını daha bilinçli kullandığı görülmüştür.

Brassart (1996) tarafından yapılan çalışmada düzeyleri 3 ile 7. sınıf arasında değişen (yaşları 8-13 olan) 120 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada öğrenciler önce sigaranın zararlarıyla ilgili oluşturulan bir tartışma metnini dinlemişlerdir. Dinlemeden hemen sonra öğrencilere ne anladıkları ve hatırladıkları sorulmuştur. Sonuçlar sınıf düzeyinin hatırlamayı etkilediğini, 5. sınıftan önce öğrencilerin metinde bulunan küçük önermeleri hatırlamadığını, dolayısıyla metni bir tartışma olarak görmediklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin en azından 7. sınıfa kadar tartışma metnini anlamada ustalaşamadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öyküleyici metin ile ilgili bildiklerini tartışmacı metin yapısını anlamada kullanmalarından kaynaklanmış olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Roussey ve Gombert (1996) tarafından yapılan çalışmada 8 yaşındaki çocukların tartışma yazma becerilerini geliştirmede iki tür yardımcının etkisi araştırılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere alışmaları için bilgisayar üzerinde kısa bir eğitim verilmiştir. Birinci aşamada öğrenciler ikişer kişi çalışarak bilgisayar

üzerinde sol tarafta sadece ilk ve son cümleleri verilen bir tartışma metnini bilgisayarın sağ tarafında bulunan ve karışık olarak verilen cümlelerden seçerek sol tarafa taşımış ve yeniden düzenlemişlerdir. Bu uygulamada cümlelerin taşınmasından önce her iki öğrencinin bu seçime katılması zorunlu tutulmuştur. İkinci aşamada yalnız çalışan öğrenciler önce kolaylaştırıcı bir ön-görev yerine getirmişlerdir. Bilgisayar üzerinde karışık olarak verilen metnin cümlelerini “Televizyon izlemek iyidir.” ve “Televizyon izlemek kötüdür.” şeklinde ayrılan iki alana taşımışlardır. Daha sonra ilk aşamada olduğu gibi bir metni yeniden oluşturma görevini tek başlarına yerine getirmişlerdir.

Sonuç olarak ikinci uygulamada hemen hemen tüm öğrenciler ifadeleri doğru bir şekilde sıralamayı başarmışlardır. Bu durum sekiz yaşındaki çocukların yazma düzeylerine bakılmaksızın cümleleri tartışmacı olarak işleme ve sıralama kapasitesine sahip olduğunu göstermiştir.

Knudson (1998) tarafından yapılan çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Kaliforniya Üniversitesinde okuyan A Dersi Sınavı'na (Bu sınav öğrencilerin açıklayıcı bir metni okuması ve hemen ardından metinle ilgili sorulara cevap vermesine dayanır.) giren 252 öğrencinin kâğıtları incelenmiştir. Bu sınavlarda başarılı olan öğrencilerin cevaplarında bulunan öğeler tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise bu öğelerden yola çıkarak bir öğretim tasarlanmıştır. Lisede okuyan ve onur öğrencilerinden oluşan 11 öğrenci öğretim başlamadan önce, özetleme eğitimi verildikten sonra, sentez (birleştirme) eğitimi verildikten sonra ve tartışma eğitiminden sonra olmak üzere dört metin yazmışlardır. Sonuç olarak eğitimlerin lise öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği, özetleme eğitiminin destekleyici öğelerin kullanımında daha etkili olduğu görülmüştür. Tartışma eğitimi öğrencilerin konuya olan bakış açılarını ifade etme, buldukları konumu söyleme ve destekleri sıralama ile ilgili becerilerini geliştirmiştir.

Yeh'in (1998) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazdığı kompozisyonları değerlendirmek için bir şema geliştirmek amacıyla tartışma kompozisyonlarını etkileyen faktörler test edilmiştir. Araştırmaya iki ortaokulun 7. sınıf edebiyat öğrencilerinden, 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma yöntemi yarı-deneysel bir durum

çalışmasıdır. Bu araştırmada, Yeh, iki farklı temel yapının (pyramidheuristics, bridgeheuristics) tartışma metni yazmaya etkilerini araştırmıştır. Piramit yapıların öğretildiği grup deney grubunu, köprü yapıların öğretildiği öğrenciler kontrol grubunu oluşturmuştur. Toulmin'in (1958) tartışma modeline dayanan piramit yapılarda “iddia, açık veya gizli garantiler vasıtasıyla, veriler tarafından desteklenir veya verilere bağlanır; iddia niteleyiciler tarafından daraltılabilir veya tartışma içinde karşı-tartışmalara verilen yanıtları barındırabilir” (Yeh, 1998: 58-59). Piramit-yapılar grubunda tartışmaya katılanlardan, sunulan tartışmalarda ifade edilmemiş varsayımları tespit etmeleri veya neden-sonuç ilişkilerini güçlendirecek bağlantıları kurmaları istenmiştir. Köprü- yapılar ise iddiaları tiplerine göre sınıflandırmayı gerektirir. Köprü-yapılar grubunda tartışmaya katılanlardan, gerçek olduğuna inandıkları şeyleri ifade ederek, kendi bireysel değerlerini savunarak ve nedenlerden yola çıkarak ulaştıkları düşünceler arasında köprü kurmaları istenmiştir. Toulmin'in tartışma modeline dayalı piramit yapılar grubu, köprü yapılar grubuna kıyasla ön-test, son-test arasında önemli bir gelişme kaydetmiştir. Araştırma deney grubundaki öğrencilerin, tartışma yapılarını daha esnek olarak kullanabildiklerini ve tartışma ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermiştir. Bu bulgular öğrencilerin tartışma yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmalarının karar verme işinde destekleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Delphine ve Caroline (2002) tarafından yapılan çalışmada dört ortaokul ve iki liseden yaşları 11 ile 18 arasında değişen 448 öğrenci yaş grubu 11-12; 13-14; 15-16; 17-18 şeklinde gruplandırılmıştır. Bu dört gruptaki öğrenciler sırasıyla yazacakları konuyla ilgili fikirlerinin bir listesini oluşturmuşlar, daha sonra o konuyla ilgili bir tartışma metni yazmışlar; fikir listesi oluşturmadan verilen konuyla ilgili doğrudan bir tartışma metni yazmışlar; iyi bir fikir listesinin nasıl oluşturulacağına dair ipuçları verilmiş, fikir listesi oluşturmuşlar ve ardından tartışma metni yazmışlar; son olarak da bir tartışma metninin nasıl yazılacağına ilişkin ipuçları verilmiş ve yazı yazmaları istenmiştir. Böylece çalışmada etkisi incelenen dört işlem ve dört grup ortaya çıkmıştır. Öğrencilere bir tartışmacı metin yazmaları için 10 dk. süre verilmiştir.

11-12 yaşlarındaki çocuklar tartışma metni yazmadan önce fikirlerin bir listesini yapmadıkları zaman yazılarında daha fazla düşünce üretmişlerdir. 17-18 yaş

aralığında ise tam tersine bir durum söz konusu olmuştur. Bu öğrenciler, tartışmacı metinlerini yazmadan önce bir fikir listesi oluşturduklarında daha iyi yazılar yazmışlardır. 11-12 yaş grubundaki öğrenciler genelde 1. düzeyde (basitçe desteklenmiş metinler) üretmişlerdir. 17-18 yaş grubundaki öğrenciler yazmadan önce bir fikir listesi oluşturduklarında çoğunlukla 4.düzye (ayrıntılı, iyice açıklanmış) metinler üretmişlerdir. Ayrıca fikir listesi yapma ve yapmama şeklindeki iki yöntemin farklı yaş gruplarında farklı etkileri olduğu görülmüştür. Bu durum uygulanan yöntemlerin öğrencilerin uzun süreli belleklerinden düşüncelerini getirmede farklı süreçlerin rol oynaması ile açıklanmıştır.

Kuhn ve Udell (2003) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf düzeyinde akademik olarak düşük performans gösteren iki okuldan seçilen 34 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Öğrenciler 8 haftanın üzerinde her hafta en az iki kez olmak üzere her biri en az 90 dk. olan oturumlara katılmışlardır. İlk yedi hafta (birinci aşama) deney ve kontrol grupları bu oturumlara beraber katılmışlar ancak kontrol grubundaki öğrenciler karşıt görüşte bulunan akranları ile tartışmacı bir etkileşimde bulunmamışlardır. Birinci aşamada (deney grubu + kontrol grubu) öğrenciler nedenler üretme, nedenleri ayrıntılandırma, nedenleri kanıtlarla destekleme, nedenleri değerlendirme, bir tartışma halinde nedenlerini geliştirme ile ilgili birlikte çalışmışlardır. İkinci aşamada (sadece deney grubu) karşı takımın (kontrol grubu) nedenlerini inceleme ve değerlendirme, diğerlerinin nedenlerine karşı iddialar oluşturma, diğerlerinin karşı iddialarına çürütücüler oluşturma, karışık olarak verilen deliller üzerinde düşünme, iki taraflı tartışmaların yapılması ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. En sonunda bir münazara yapılmıştır.

Yapılan münazaranın sonunda tartışmacı söylem etkinliklerine katılmanın öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin karşı iddia gibi güçlü tartışmacı ifadelerin kullanımında ve sıklığında artış görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin kişisel iddialarını sunma ve desteklemelerinde görülen gelişme bu iki tartışmacı becerinin (karşı iddia sunma-iddia sunma)birbiriyle ilişkili olmasıyla açıklanmıştır.

Olive; Favart; Beauvais ve Beauvais (2009) tarafından yapılan çalışmada 5. ve 9. sınıf öğrencilerinin bir metin yazarken gösterdikleri bilişsel çaba araştırılmıştır.

Çalışmaya 5. sınıftan 23, 9. sınıftan 21 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler bir öyküleyici metin ve bir tartışma metni yazmışlardır. Araştırmanın sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha az bilişsel çaba, daha çok gelişmiş el yazısı, daha iyi düzeyde akıcılık gösterdikleri görülmüştür. Metin yapısı üzerinden varılan bulgular genç öğrencilerin bir iddiayı destekleyerek yazılan metinlerde daha çok zorlandıklarını ve her iki gruptaki öğrencilerin öyküleyici metinleri yazmada tartışma metinleri yazmaya göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bunun yanında 9. sınıflar 5. sınıflara göre kanıtlamaya çalıştıkları iddiaları için ilişkili nedenler bulma konusunda daha başarılı olarak bulunmuşlardır.

Nussbaum ve Schraw (2007) tarafından yapılan çalışmada farklı eğitim seviyelerinde (ilkokul ve ortaokul) bulunan ve Eğitim Psikolojisi kursuna devam eden 84 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar birden dörde kadar olan gruplara rastgele yerleştirilmiştir. Birinci grupta iyi bir tartışmanın nasıl olması gerektiğine dair ölçütlerin öğretimi yapılmış, ikinci grupta katılımcıların iddialarını, karşı iddiaları, destekleyici nedenleri ve sonucu planlayıp yazmalarını sağlayacak bir grafik düzenleyicisi verilmiş, üçüncü grupta ilk iki yöntem birleştirilmiş (ölçüt + grafik düzenleyici), dördüncü grupta herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Sonuç olarak ölçüt öğretimi ve grafik düzenleyici kullanılan her iki grupta kullanılan karşı iddiaların sayısı ve alınan toplam puanda artış görülmüştür. Ayrıca grafik düzenleyici kullanan öğrencilerin yazılarında karşı iddianın çürütücülerine daha fazla rastlanmıştır. Grafik düzenleyiciler ve ölçüt öğretiminin kullanıldığı gruplar karşılaştırıldığında ölçüt öğretimi yapılan grubun toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum bir tartışma metninde iddia ve karşı iddianın sunulmasında ölçüt öğretiminin grafik düzenleyicilerden daha etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Larson, Britt ve Larson (2004) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin gerçek bir tartışma metnini anlama ve uygulama yetenekleri incelenmiştir. Hazırlık sınıfına giden 76 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerden 7 tane tartışma metnini okumaları ve bu metinlerdeki iddialar ile yazarın iddiasını desteklemek için kullandığı nedenleri belirlemeleri

istenmiştir. Bundan sonra ise öğrencilere bir tartışma metninin anahtar kelimeleri, tartışma metni hakkında yaygın olarak bilinen yanlışları ve bir tartışma metnini anlamada önemli adımları içeren bir eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra öğrencilerden aynı şekilde bir tartışma metnindeki iddiaları ve destek gerekçelerini bulmamaları istenmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin bir tartışma metninde anahtar birimleri bulmakta zorlandığı görülmüştür. İddia ve nedenlerin belirlenmesinde ya tartışma konusu olmayan ya da savunulan iddianın aksi olan ilginç ifadeler görülmüştür. Verilen eğitimin, öğrencilerin sadece tartışmayı anlamak için okuduklarında tartışmanın çözümlenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, “Eğitimin etkili olduğunun ancak yönergelerin bir metni değerlendirmek için değil de anlaşılması için verildiğinde daha etkili olacağını göstermektedir.” şeklinde yorumlanmıştır.

Qin ve Karabacak’ın (2010) yaptığı çalışmada İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 133 üniversite öğrencisinin bir akademik yazma kursunda yazdıkları tartışma yazıları değerlendirilmiştir. Öğrencilerden önceden seçilmiş ve İngilizce olarak yazılmış tartışma parçalarını okuduktan sonra aynı konu üzerinde bir tartışma yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrenci kâğıtlarındaki tartışma metni birimleri analiz edilip yazıların kalitesi değerlendirildiğinde ortalama bir kâğıdın en azından bir iddia ve onu destekleyen dört veri parçasından oluştuğu görülmüştür. Ancak kâğıtlarda “karşı iddia”, “karşı veri”, “çürütücü iddia” ve “çürütücü veri”nin kullanımının çok daha az olduğu tespit edilmiştir.

Dabaghi; Zabihi ve Rezazadeh (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin tartışma yazısı ve öyküleyici yazıda eleştirel düşünme performansı karşılaştırılmıştır. Yaşları 18-26 arasında değişen 70 orta-üst düzeydeki üniversite öğrencisinin öyküleyici ve tartışma yazılarının eleştirel düşünme seviyesi değerlendirilmiştir. Birinci gruptaki öğrencilerden teknolojinin insan hayatı üstüne etkileri ile ilgili kendi görüşlerini içeren bir tartışma metni yazmaları istenmiştir. İkinci gruptaki öğrencilerden ise resimlerden yola çıkarak bir hikâyeyazmaları istenmiştir. Sonuçlar, yazılan tartışmaların karmaşıklığı ve akıcılığının öğrencilerin çıkarım yapma, kanıtları yorumlama ve tartışmaları değerlendirme yeteneğinden etkilendiğini göstermiştir.

Akça (2002) tarafından yapılan araştırmada hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 22'si deney, 22'si kontrol grubunda olmak üzere 44 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle 7 hafta süreyle, daha önceden seçilen 14 hikâye, hikâye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı hikâyeler deney grubuyla aynı zamanda ve aynı sürede geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin birimlerini doğru olarak belirleme beceri düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konyalı'nın (2003) çalışmasında Ortadoğu Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Birimi öğretmenlerinin öğrencilerin tartışma türü kompozisyonlarında anlam bütünlüğünü algılayışları değerlendirilmiştir. Bu amaçla Temel İngilizce Birimi'ndeki(TİB) İngilizce okutmanlarının öğrencilerin tartışma türü kompozisyonlarını değerlendirirken hangi bağdaşıklık (coherence) özelliklerini göz önünde bulundurdukları ve okutmanların bağdaşıklık anlayışlarının benzerliği araştırılmıştır. 59 okutman, 6 örnek öğrenci kompozisyonunu bağdaşıklık açısından bütünsel bir yaklaşımla en iyiden en kötüye sıralamalarını gerektiren bir anket doldurmuş, aynı zamanda altı kişi ile görüşme yapılarak da veriler alınmıştır. Sonuçta okutmanlar arasında tartışma kompozisyonlarını değerlendirmede standardizasyonun çok düşük olduğu, ayrıca katılımcıların bireysel olarak da bağdaşıklık ölçütlerini farklı kompozisyonlara uygulamada tutarsızlık gösterdikleri görülmüştür.

Aldağ (2005), bilgisayar destekli metinsel ve bilgisayar destekli metinsel-grafiksel araç kullanımının üniversite öğrencilerinin tartışma öğelerini kullanma düzeyi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada üç gruba ayrılan öğrencilerden a)metinsel deney grubundaki öğrencilerden öğrenme kuramlarına ilişkin tartışma metni, b) metinsel-grafiksel deney grubundaki öğrencilerden tartışma metinlerine ek olarak tartışmalarının grafiksel formu istenilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere tartışma öğretimi verilirken kontrol

grubundaki öğrencilere tartışma öğretimi verilmemiştir. Bu gruptaki öğrencilerden öğrenme sürecinde herhangi bir çalışma istenilmemiştir. Araştırma sonucunda birçok ögenin kullanımında metinsel-grafiksel grup daha başarılı olmuştur. Tartışma öğretiminin öğrencilerin dikkatlerini tartışma öğelerine çekmekte başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmada tartışmayla öğrenmede öğrenenin tartışmasını yapılandırırken, metinsel araç yanında grafiksel tartışma aracından da yararlanmasının, tartışma öğretiminin olumlu etkilerini arttırdığı; metinsel-grafiksel araç kullanan grubun pek çok öğeyi diğer gruplara oranla daha etkili kullandığı; tartışmayla öğrenmede grafiksel araç kullanımının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk'ün (2009) çalışmasında öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışma 8. sınıf düzeyindeki 35'er kişilik iki sınıftaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olarak belirlenen şubede planlı yazma etkinlikleri uygulanmış; kontrol grubu olarak belirlenen şubede geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirmede olumlu etkisi bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son testte yazdıkları metinlerde dil ve anlatım becerileri, yazım ve noktalama becerileri ve biçim ve kâğıt düzeninde hedeflenen beceriler bakımından ön teste göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Coşkun ve Tiryaki (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya iki farklı üniversitenin Türkçe, İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 4. sınıfında öğrenim gören 315 öğrenci katılmıştır. Tartışmacı metin yazma başarısı bakımından araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %36.8'i çok zayıf; %28.3'ü zayıf; %22.9'u orta ve %12.1'i yüksek düzeyde olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tartışmacı metin yazma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Tartışmacı metin yazma becerisi bakımından en yüksek ortalamaya öğretmen lisesi mezunlarını sahiptir. Öğrenim görülen bölümü tercih sırasına göre en yüksek ortalamaya 1-3. tercih grubundaki öğrenciler sahiptir. Akademik başarı olarak da yüksek düzeyde olan öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerisi bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğrenim görülen bölüme göre bakıldığında tartışmacı metin yazma becerisi bakımından en yüksek ortalamaya Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanılarak öğretmen adaylarının yazma etkinliği sırasında düşüncelerini açık ve planlı bir şekilde ifade etmekte zorlandıkları, test sistemiyle üniversiteyi kazanan öğrencilerin tartışmaya dayalı metinler oluşturmada başarısız oldukları yorumları yapılmıştır.

İzdeş'in (2011) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini incelediği çalışmada ön hazırlık çalışmaları temel alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 7. sınıfta öğrenim gören 109 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilere on dört hafta boyunca toplam otuz saat süreyle hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler klasik usulle işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hikâye yazma becerileri aldıkları toplam puanlar açısından incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, yapılan hikâye yazma etkinliklerinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tiryaki'nin (2011) farklı fakültelerin 1. öğretimde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmada farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 363 öğrenci üzerinde çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin tartışma metni birimlerine ilişkin başarı düzeyleri şu şekilde bulunmuştur: Veri(zemin) biriminde “% 16.3”, iddia biriminde

“% 30.0”, karşı iddia biriminde “% 1.9” ve sonuç biriminde “% 59.2”dir. Üniversite öğrencilerinin metin elementlerini oluşturmayla ilgili sorunlarının da belirlendiği çalışmada veri ve iddia ile ilgili 6 sorun, karşı iddia ile ilgili 3 sorun, sonuç ile ilgili 4 sorun belirlenerek bunların kullanım sıklık düzeyleri ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişki düşük ($r=0.103$, $p<0.05$) düzeydedir. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özhan’ın (2012) İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle anadili İngilizce olan öğrencilerin tartışma yazılarında kullandıkları but (ama), however (oysa) ve although (rağmen) bağlaçlarını metnin iki farklı düzeyinde incelediği çalışmasında iki grup öğrenciden alınan 120 ödev analiz edilmiştir. Gruplardan birincisi İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ödevlerinden, ikincisi anadili İngilizce olan öğrencilerin (Amerikan) ödevlerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın sonucunda üç bağlacın kullanımının yapısal ve anlamsal özellikleri bakımından iki grup arasında farklılık olmadığı görülmüş, ancak bu bağlaçların iddia-karşıt görüş-çürütme metin yapısındaki kullanımları arasında farklar gözlenmiştir. Yapılan analizler bu yapıların ikinci gruptan alınan ödevlerde hem tartışmayı geliştirme hem de zıtlık işaret etme amacıyla daha sık kullanıldıklarını göstermiştir.

Çakmak’ın (2013) çalışmasında tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 63 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere 6 haftalık tartışmacı metin yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarına verilen tartışmacı metin yapısı öğretiminin, onların tartışmacı yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretim öncesi ve sonrasında öğrencilerin tartışma metninin temel birimlerini oluşturma düzeyleri şu şekilde bulunmuştur: Başlık (%12.7-%98.4); Veri (zemin) (%34.9-%98.4); İddia (%96.8-%100); Karşı İddia (%3.2-%90.5); Sonuç (%52.3-%100). Öğretim öncesi ve sonrasında öğrencilerin tartışma metninin

yardımcı birimlerini oluşturma düzeyleri şu şekilde bulunmuştur: İddia Destek Gerekçesi (%92.1-%96.9); Karşı İddia Destek Gerekçesi (%3.2-%87.3); Karşı İddia Çürütme Gerekçesi (%0-%93.7); Koşullu Kabul (%1.6-%61.9). Tartışmacı metin yazma eğitimi sonrası katılımcıların tartışmacı metinlerinde ana birimler ve yardımcı birimlerin tümünde aldığı puanların eğitimden önceki metinlerden aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okur, Göçen ve Süğümlü (2013) tarafından yapılan çalışmada Avustralya ana dili ders materyali ve Türkiye'de kullanılan eğitim-öğretim programları incelenmiş, bunlarda ikna ediciliğin nasıl, hangi yazma yaklaşım ve etkinlikleri ile ele alındığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda; ikna ediciliğe Avustralya ders materyalinde tüm sınıf düzeylerinde bir metin türü olarak ve görev odaklı bir yaklaşımla yer verildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ikna edicilik Türkçe eğitim-öğretim programlarında (ilk ve orta) ise bir metin türü olarak yer bulamamaktadır. Bu programlarda ikna yalnızca ilköğretim birinci kademedeki bir yöntem-teknik olarak ve “İkna edici yazı yazar.” şeklinde bir kazanım olarak yer almaktadır. Yazma yaklaşımı ise Avustralya ana dili materyallerinin aksine soyut bir etkinlikle ele alınmıştır.

Çağlayan Dilber'in (2014) öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modeliyle oluşturulan öğretim programının ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini incelediği çalışmasında ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci üzerinde 9 hafta uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden planlama ve metin bölümleri stratejileri öğretilmeden önce ve öğretildikten sonra tartışmacı türde metin üretmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz düzenleme strateji gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunlukları artmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin öğrencilerin ürettikleri metinlerde olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz'ın (2013) lisans öğrencilerinin oluşturdukları ikna edici metinlerin, metin yapısı açısından incelenmesi ve ortaya çıkan sorunların betimlenmesini amaçladığı çalışmasında Türkçe Eğitimi Bölümünde 1. Sınıfta

öğrenim gören 40 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilen veriler yoluyla ikna edici metin yapısı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının yazdığı ikna edici metinlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin büyük bir bölümünün (27) giriş bölümünü dikkat çekici bir şekilde oluşturabildiği, 21 öğrencinin giriş bölümünde bilgi ögesine yer verdiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yarısından fazlasının (21) önermeyi güçlü bir şekilde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. 40 öğrenciden sadece ikisinin bir argüman ortaya koyamadığı, diğerlerinin tamamının en az bir tane argüman sunduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından sadece 11 kişinin güçlü bir karar birimi oluşturması öğrencilerin çoğunlukla karar birimini oluşturmakta sorun yaşadığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen temel sonuç öğretmen adaylarının ikna edici metnin birimlerinden “önerme (iddia)” hariç hepsinde (ana argümanlar, sonuç/karar, karşı önerme, yardımcı birimler) sorun yaşadıkları olmuştur.

Gül (2014) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımları ikna paragrafı yapılarının kullanımı açısından değerlendirilmiştir. 1. sınıfta öğrenim gören 59 üniversite öğrencisine yazılı anlatım dersi kapsamında 3 hafta boyunca haftada 3 saat olmak üzere toplamda 9 saatlik ikna paragrafı yazma eğitimi verilmiştir. Öğrencilere verilen öğretimden önce ve sonra yapılan uygulamalarda öğrencilere birer konu verilerek bu konu üzerinde bir ikna paragrafı yazmaları istenmiştir. İkna paragraflarının öğretiminden sonra öğrencilerin ürettikleri metinlerde kanıtlama yapısı ve yazım tekniği açısından olumlu yönde gelişmeler olmuştur. Ayrıca öğrencilerin metinlerinde kullandıkları sözcük sıklığı karşılaştırıldığında son testte anahtar sözcüklerin kullanımı bakımından önemli ölçüde artış gerçekleştiği görülmüştür (ön test: 16-son test: 145). Ön uygulamada öğrenciler genelde bir örnek vererek konu hakkındaki kişisel görüşünü belirtmekle yetinirken son uygulamada kişisel görüşlerinin yanında görüşlerinin doğruluğunu kanıtlayan bilgileri, uzman kaynağa başvurmayı, örnek verme, karşıt görüşü çürütme gibi kalıpları kullandıkları görülmüş, bu durum öğrencilerin kanıtlama yapısının öğelerini kullanmayı öğrendikleri şeklinde açıklanmıştır.

Tavşanlı'nın (2014) grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, deney grubunda derslerde grafik

örgütleyiciler etkin bir şekilde kullanılırken, kontrol grubunda grafik örgütleyiciler ders kapsamına alınmamıştır.

10 bilgilendirici metin ve bu metinler için hazırlanan 13 açık uçlu soru ile toplanan verilerin analizi sonucunda grafik örgütleyicileri kullanan ve kullanmayan öğrencilerin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özçakmak (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlardan hareketle bilgilendirici, öyküleyici ve tartışma metinlerini özetleyebilme durumları ele alınmıştır. Çalışmaya iki farklı üniversitenin Türkçe öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 202 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bilgilendirici, öyküleyici ve tartışma olmak üzere üç farklı metin öğrencilere okunmuş, öğrenciler dinledikleri metinlerle ilgili notlar almışlar, daha sonra ise aldıkları notlardan hareketle özet yazmışlardır. Bu metinlerden hareketle oluşturulan öğrenci özetleri, *başlık yazma, bakış açısını doğru kullanma, anlatım kipini doğru kullanma, önemli bilgiyi seçme, önemsiz bilgiyi silme, metin dışı bilgiye yer vermeme, tutarlı yazma ve kısaltma* şeklinde belirlenen özetleme stratejileri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin, metin türü değişkeni açısından, tartışma metni özetleme konusunda, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmada, öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve tartışma metni türlerinde, dinlediğini özetleme konusunda yeteri kadar başarılı olmadıkları, bazı özetleme stratejilerini istenilen düzeyde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZMA BECERİSİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Bireyler iletişim becerilerini dört temel dil becerisi üzerinden sürdürür. Ana dili eğitiminin de temel hedefi olan dil becerilerinin geliştirilmesi bireyin iletişim becerilerini güçlendirir. Bu dil becerilerinden okuma ve dinleme anlama becerilerini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur.

Ana dili öğretiminin tüm aşamaları için belirlenen amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir (Sever, 2004: 9). Söz konusu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriye dayanır.

Dil becerilerinin kazanılması birbirini izleyen iç içe ve ardışık süreçlerle sağlanır. Dinleme ve konuşmayla başlayan süreç okuma ve yazmayla devam eder. Konuşma ve dinleme becerileri bir ölçüde okul dışında da kazanılır. Hatta bu becerilerin kazanılmasında 2-10 yaş dönemindeki yaşantıların ve içinde bulunulan çevrenin büyük önemi olduğu bilinmektedir. Okuma ve yazma becerilerinde ise durum farklıdır. İstisnai örnekler bir yana bırakılacak olursa, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında örgün eğitimin katkısı belirleyicidir (Tekin, 1980, s.18'den akt. Balcı, 2009: 9). Dinleme ve konuşma becerileri okuldan önce kazanılsa da bunların da doğru ve etkili bir biçimde kullanılabilmesi için dinleme ve konuşma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Temel dil becerileri bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak düşünülmelidir. Dil becerilerinin birisindeki gelişim veya değişim diğerlerini de etkilemektedir. Yazma becerisi de diğer dil becerileriyle yakın ilişki içindedir.

Konuşma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye bakacak olursak bu iki beceriyi birbirine bağlayan noktanın her ikisinin de anlatma becerisi olmasından kaynaklandığını görürüz. İnsanlar doğası gereği anlatma ihtiyacı duydukları için ya konuşma ya da yazma eylemine başvururlar. Günlük hayat içerisinde yüz yüze

gerçekleşen iletişimlerde genellikle konuşma tercih edilirken, iletişim kurulacak kişiyle yüz yüze görüşme imkânının olmadığı durumlarda yazma tercih edilir.

Her ikisi de anlatma becerisi olmasına karşın yazma ve konuşma birçok açıdan farklılık göstermektedir. Bu iki anlatma becerisi zihinsel olarak ortak süreçler içerse de fiziksel süreçler yönünden ayrılmaktadır. Yazma ve konuşma arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir (Tansel, 1963:166-167; Özbay, 2000: 39-40; Demirci, 2014: 223-224; Coşkun, 2014c: 50):

1. Yazıda anlam görsel kodlarla okuyucuya aktarılırken konuşmadaki anlam sessel kodlarla dinleyiciye iletilir.
2. Yazı, konuşmadaki ses, vurgu, jest ve mimik gibi imkânlara sahip değildir. Yazıdaki bu eksiklik noktalama işaretleri, yazım kurallarına uygunluk gibi biçimsel özellikler yoluyla giderilmeye çalışılır.
3. Konuşmada birtakım yanlışlar fark edilmez ve geçilir. Ancak yazma sürecinde yazarın metindeki yanlışları düzeltme, eksiklikleri tamamlama, gözden geçirme için daha fazla zamanı vardır. Dolayısıyla yazı anında yapılan bir konuşmaya göre daha güvenilirdir.
4. Konuşmada geri bildirimler (yüz ifadesi, sözel birtakım ipuçları vb.) dinleyici tarafından anında verildiği için konuşma içeriğinin yeniden yapılandırılması mümkündür. Yazıda ise böyle bir imkân yoktur.
5. Yazmada düşüncelerin kâğıda dökülmesi sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi biçim ve düzenleme bilgisi gerekmektedir. Konuşmada ise - hazırlıklı konuşmalar hariç- bu tür biçimsel konulara dikkat edilmez.
6. Yazmada kullanılan dil daha çok resmi, standart ve ortak dili yansıtırken konuşmadaki dil bölgesel ve kişisel farklılıklar gösterebilir.

Sonuç olarak konuşma ve yazma bireylerin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini aktarmak için kullanılan iki farklı yoldur. Bu iki becerinin ortak sayılabilecek başlangıç (zihinsel) aşaması konuşmada düşüncelerin seslere, yazıda ise sembollere (harflere) dökülmesiyle farklılaşarak son bulur.

Okuma becerisi ile yazma becerisi yakın bir ilişki içindedir. Okuma bir anlama becerisi, yazma ise bir anlatma becerisi olmasına karşılık bu iki beceri birbirini takip eden ardışık süreçlerle kazanılmaktadır. Dinleme ve konuşma yaşamın

ilk yıllarında kendiliğinden gelişen becerilerdir. Okuma ve yazma ise daha ileri yaşlarda ve genellikle formal eğitim yoluyla kazanılan becerilerdir. Yazma becerisi okuma becerisini de kapsayan bir süreçtir. Çünkü yazmak için önce okuma becerisinin kazanılması gerekir (Coşkun, 2005: 33).

Yalçın (2002: 25), anlatma becerilerinin (konuşma ve yazma) oluşumunun anlama becerilerine (dinleme ve okuma) göre daha karmaşık olduğunu belirtir. Çünkü konuşma ve yazmada;

“Tanınan ve algılanan bilginin beyinde eksiksiz tutulması, tutulan bilginin anlaşılır bir biçimde beyinde sınıflandırılması, sınıflandırılan bilginin birbiri ile ilgilendirilmesi gereklidir. Yalnızca ilgilendirmek de yeterli olmamaktadır. Çünkü bilginin hızlı ve düzenli olarak beyinde elimize yazmak için, dilimize de konuşmak için akması gerekmektedir. Eğer bu akış hızı düzenli ve sağlıklı değilse birtakım problemler ortaya çıkmaktadır.”

Okuma ve yazma becerileri arasındaki bir diğer ilişki kelime hazinesinden kaynaklanır. Coşkun'a (2005: 35) göre, okuma, kişinin kelime dağarcığının geliştirilmesinde çok önemli bir konumdadır. Çok okuyan kişi yeni kelimelerle karşılaşacak ve bildiği kelime sayısı artacaktır. Okuma yoluyla kazanılan ve “pasif kelime dağarcığı”nı oluşturan kelimeler, konuşma ve yazma sırasında kullanılan “aktif kelime dağarcığı”nın daha zengin olmasını sağlayacaktır.

Dinleme ve yazma becerisi arasında da yakın bir ilişki vardır. Dinleme becerisi gelişmiş bireylerin kelime hazinesi daha geniş olacağından bu bireylerin yazma becerilerinin de daha iyi olması beklenir. Ayrıca dinleme yoluyla öğrenilen vurgu, tonlama, ezgi durak gibi parça üstü birimler yazılı anlatımda imla kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanımının da daha doğru olmasına katkıda bulunur (Coşkun, 2005: 35).

Onan (2012: 238), töz ve biçim kavramlarına göre temel dil becerilerinin oluşum aşamalarını belirlemiştir. Bu aşamaların belirlenmesinde kullanılan ses tözü dilin bir başka unsura indirgenemeyen özünü, ses tözünün düşünce aracılığıyla dönüştüğü biçim ise dili ifade etmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

Konuşma: Ses tözü biçimi oluşturur. Oluşan biçim, anlatma işlevinin aracı olarak kullanılır.

Okuma: Sembol / harf, ses tözüne dönüştürülür. Ses tözü biçimi oluşturur. Oluşan biçim, anlama işlevinin aracı olarak kullanılır.

Yazma: Ses tözü, sembole dönüştürülür. Oluşan semboller biçimi meydana getirir. Meydana gelen biçim, anlatma işlevinin aracı olarak kullanılır.

Dinleme: Sez tözü biçime dönüştürülür. Oluşan biçim anlama işlevinin aracı olarak kullanılır.

Bu aşamalara göre temel dil becerilerine bakıldığında en fazla işlem okuma ve yazma becerilerinde gerçekleşmektedir. Örneğin yazma becerisinde önce ses tözü sembollere yani harflere dökülür. Bu dönüştürme gelişigüzel biçimde değil belli bir düzen (biçim) içerisinde gerçekleşir. Bu biçim kişinin düşüncelerini ifade etmesini sağlayan anlatma aracı olarak kullanılır. Okuma ve yazma becerilerinde düşünceden biçime doğru gerçekleşen sürecin daha karmaşık olması bu becerilerin öğretilmesini zorunlu kılmaktadır (Onan, 2012: 238).

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma, bir ölçüde okul dışında öğrenilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerisi, özellikle okullarda gerçekleştirilen planlı, programlı ve sürekli bir öğretim etkinliği ile sağlanabilir. Bu becerilerin kazandırılması ilköğretim kurumlarında anadil öğretimi derslerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle, dilin farklı işlevlerini ve gelişim süreçlerini daha kolay kazandırabilmek için, dil becerilerine ilköğretimde önem vermek gerekmektedir (Zimmermann, 2001: 27). Yazma öğretiminin etkili olabilmesi için doğru ve güzel yazma çalışmalarına da erken yaşta başlanması gerekmektedir.

Yazma eylemi, yazarın amacı ve bakış açısına göre beyinde yapılandığı bilgileri gözden geçirerek yazıya dökmesidir. Yazma diğer dil becerileriyle olduğu gibi zihinsel süreçlerle de iç içedir (Güneş, 2007: 159-161). Yazma, zihinsel olarak başlayıp fiziksel olarak devam eden bir eylemdir. Bu yüzden yazma becerisi zihinsel süreçleri de içeren bir özellik göstermektedir. Bu özellik sayesinde yazma becerisi birçok becerinin gelişimini etkilemektedir.

Yazma becerisinin zihinsel süreçlerle yakından ilişkili olması çok sayıda becerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu katkılar şu şekilde sıralanabilir (Saskatchewan, 2000, 2001; Lachapelle, 2001'den akt. Güneş, 2007: 161-162):

- Yazma, zihinsel işlemlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin bir düzen içinde sunulmasını, cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını sağlamaktadır.
- Yazma sayesinde düşünceler kâğıt üzerine geçirilmektedir. Bu da düşüncelerin daha kolay incelenmesine, karşılaştırılmasına, genişletilmesine, yeniden düzenlenmesine ve sistemli hâle getirilmesine olanak sağlar.
- Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım ettiği için çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır.
- Yazma birçok duyguya dokunmayı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler duygularını daha iyi ifade etme becerisi kazanmaktadır.
- Okunanların, gözlenenlerin, dinlenenlerin aktarılabilmesi için anlamının da daha üst seviyede olması gerekmektedir.

1.1. Süreç Odaklı Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi çalışmalarında birçok farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılabilir. Bu yaklaşımlardan yazma eğitimi alanında iki yaklaşımın ön plana çıktığı söylenebilir: Ürün odaklı yazma eğitimi ve süreç odaklı yazma eğitimi.

“Süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı” olarak da isimlendirilebilen bu yaklaşımda, yazma kısa zamanda olup biten bir olay olarak değil, süreç gerektiren bir beceri olarak düşünülür. Bu yaklaşım yazmayı bir ürün olarak değil, süreç olarak ele almaktadır. Diğer bir deyişle, bu yeni yaklaşım ‘ne’ yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008: 41). Süreç odaklı yazma eğitiminin ürün odaklı yazma eğitiminden bu noktada ayrıldığını söyleyebiliriz.

Coşkun'a (2014c: 55) göre yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla yazma eğitiminde dikkate alınması gereken bazı hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencinin bir metin oluşturmasından çok bir metni oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasına çalışılmalıdır.
- Hazırlık aşamasına çok önem verilmeli, öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehberlik etmelidir.
- Yazma sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, öğrencilerin yazmayla ilgili kaygılarını giderecek etkinlikler yapılmalıdır.
- Biçimsel nitelikler yerine içeriksel özellikler ön plana çıkarılmalı, öğrencinin farklı konularda ve farklı türlerde metin oluşturması sağlanmalıdır.

Süreç yaklaşımında yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip, değiştirilmesi olarak görülür, yazıyı yazmadan önce ve yazma sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durulur ve stratejiler üretilir (Oral, 2003: 24). Buna göre süreç odaklı yazma eğitiminde yazma becerisinin zihinsel birtakım becerilerle ilişkili olduğu düşünülerek bu becerilerin de geliştirilmesi amaçlanır.

Süreç odaklı yazma eğitimi yaklaşımında öğretmen ve öğrenci rolleri değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dayanan bu yaklaşımda öğrencilerin metin oluşturana kadar geçirdikleri sürede ortaya koydukları beceriler dikkate alınmaktadır (Tabak ve Göçer, 2013: 151). Öğrenci yazma çalışmalarında serbest bırakılmalı, öğretmen bu süreci daha iyi nasıl yapılandırabileceğine dair öğrenciye rehberlik etmelidir. Bu sayede öğrenci yazma becerisini kazanırken duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilir.

Süreç odaklı yazma eğitiminde yazma sürecinin aşamaları şu basamaklardan oluşmaktadır (Zorbaz, 2014: 117; Coşkun, 2014c: 57):

- Hazırlık
- Plan Oluşturma

- Gözden Geçirme (Taslak Oluşturma)
- Düzeltme
- Paylaşma-Yayımlama

Bu aşamalar her zaman sıralı olmayabilir. Zaman zaman geriye dönüşler, bazı basamakların birleştirilmesi ya da tekrar edilmesi mümkündür (Tompkins, 1998: 111'den akt. Coşkun, 2014c: 56). Yazma sürecinde her öğrencinin seviyesi aynı olmadığı için öğrencilerin sorun yaşadıkları aşamalar üzerinde daha fazla durulması, yeterince tekrarlanması daha faydalı olacaktır. Bazı aşamalara taslak oluşturma aşamasında geri dönülmesi öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları, düzeltmeler yaparak daha iyi bir yazı yazmaları ve sonuç olarak yazma sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması için önemlidir.

1.2. Metin Türü ve Yazma Eğitimi

Yazma eğitiminde önem verilmesi gereken hususlardan birisi de metin türüdür. Bir metnin türünü belirlemek o metni anlamadaki ilk ilk işlemlerden biridir. Çünkü bir metinde yer alan biçimsel ve içeriksel özellikler metnin üst yapısı olan metin türü tarafından belirlenir. Metinde kullanılacak olan dil, üslup ve metnin büyük yapısı metin türüne bağlı olarak şekillenir. Metinde geçen olaylar hangi metin türüne bağlı olduğuna bakılarak normal karşılanabilir. Örneğin periler, devler veya cinler bir masal metninde karşılaşıldığında okuyucuya tuhaf gelmez. Ancak aynı unsurlarla bir hikâyede karşılaşıldığında okuyucu tarafından tuhaf karşılanabilir (MEB, 2015: 1).

Çeçen'e göre (2013: 133);

“Türleri bilmek, öğrencilere, okurken yazarın amacını fark etme imkânı verdiği gibi yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılması gerektiğini, hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın daha doğru ve yerinde olacağını belirlemeyi de öğretir. Yazma eğitiminde türler hakkında bilgi vermek, dolaylı olarak metinlerin hangi amaçla, nasıl yazıldığını öğretmek demektir.”

Bu yüzden yazma eğitiminde metin türü merkezli bir yaklaşım olmalıdır. Metin türünü merkeze alan bir yazma eğitimi öğrenciye yazma eğitiminde her türün kendine ait özelliklerinin belirlenmesinde ve metin incelemelerinde kolaylık sağlarken yazma aşamalarında ve planlama yapmada büyük ölçüde faydalı olacaktır.

2005 Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda metin türü olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türleri belirlenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin hangi edebî türler (fabl, masal, hikâye, anı; deneme, biyografi, köşe yazısı, sohbet, eleştiri, makale vb.) arasından seçileceği hususuna değinilmemiştir (Coşkun; Taş, 2008: 65).

2006 Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda diğer programlardan farklı olarak kullanılacak metinlerin türü hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Programda sınıflara göre mutlaka yer verilmesi gereken metin türleri şöyle sıralanmıştır:

6. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, masal, fabl, mektup.

7. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), tiyatro, gezi yazısı, biyografi.

8. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), makale, roman, eleştiri, destan.

Programda bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türlerden metinlerle karşılaşmaları öngörülmüştür (Coşkun; Taş, 2008: 65). Bunun yanında bütün öğrencilerin aynı türlerle ve öğrencilerin bütün türlerle tanışması bakımından sınıf düzeyinde türlerin belirlenmesi yerindedir (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 46). Bu durum öğrencilerin önce metin türleri arasındaki farkı ve metin türlerinin temel özelliklerini kavramasını daha sonra bu türlerin güzel örnekleriyle karşılaşmasının doğru bir yaklaşım olacağını göstermektedir.

Güleryüz'e (2003: 178) göre tür ilişkileri çocuğun gelişim süreçleri tarafından belirlendiği için yer verilecek türler rastgele seçilmemelidir. Her yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılacak tür seçimi özen gerektirmektedir.

Çocuğa görelilik ilkesinin gereği olarak metinlerin konuları çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır. Onların yaşlarına, cinsiyetlerine, gelişim dönemlerine uygun olarak ilgi ve yönelimleri değişip zenginleşecektir. Çocukları edebiyata hazırlamak ve ısındırmak için verilecek eser ve metinlerin konu açısından uygunluğu şarttır (Küçük, 2005: 55). Dolayısıyla öğrencilerin lisede alacakları edebiyat

eğitiminden önce karşılaştıkları metinlerin onları edebiyata ısındıracak ve edebi ürünleri sevdirecek nitelikte olması doğru bir yaklaşım olacaktır.

1.3. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi

Bu bölümde 2005 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programlarında uygulanan yazma eğitimi yaklaşımları ele alınmış, metin türü ve tartışma metnine yer verme açısından bir değerlendirme yapılmıştır.

1.3.1. 2005 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Eğitimi

1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2009: 9), öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerektiğine vurgu yapılmış, bu amaçla dilin öğrenme alanları olarak sayılan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarının birlikte ele alınmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Program, Türkçe öğretiminde yukarıda sayılan dil becerilerinin geliştirilmesinin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin; iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi yaşamsal becerilerin geliştirilmesini de ön plana çıkarmaktadır (2009: 9).

Programda yazma süreci; ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Programdaki öğretim yaklaşımına göre yazmaya öncelikle zihinde yapılandırılmış olan duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Bu aşamada yazının konusu, amacı ve sınırları belirlenir. Daha sonra gözden geçirilen bilgiler birtakım zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenir. Düzenleme sonucunda aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve

bilgiler konunun sınırları ve belirlenen yöntem dâhilinde cümleler aracılığıyla aktarılır. Yazma becerilerinin geliştirilmesi bu üç aşamadaki çalışmalarla sağlanır.

Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir.

Programda yazma amaçları altında yer alan kazanım sayılarının sınıflara göre dağılımı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 1: 2005 1-5. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Yazma Amacı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Yazma Kurallarını Uygulama	10	11	12	14	14
Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	7	16	19	32	35
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma	8	10	13	14	16

Kaynak: MEB, 2009: 124

Programda yer alan yazma kazanımlarından tartışma metni yazma ile ilişki kurulabilecek kazanımlar şunlardır:

- Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar.
- İkna edici yazılar yazar.
- Sorgulayıcı yazılar yazar.

Programda 1-5. sınıflarda işlenecek metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olarak belirlenmiştir. Tartışma metni veya tartışmaya dayalı metin türlerine programda yer verilmemiştir. Metin işleme örneklerinin altında verilen kendini ifade

etme-yazma çalışmalarında öğrencilerden ikna edici yazı yazmaları istenmiştir. Ancak bu türde bir yazının nasıl yazılacağı ve aşamaları hakkında bilgi verilmemiştir. Sadece konu verilmiş ve öğrencilerden o konu hakkında ikna edici bir yazı yazmaları istenmiştir. Bütün bunlar programda tartışma metni yazma ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğunu ve öğrencilerin ilkokulda henüz tartışma metni veya tartışmaya dayalı metin türleriyle tanışmadığını göstermektedir.

1.3.2. 2005 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Eğitimi

6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006: 9) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlandığı ifade edilmiştir. Yazma becerisinin kazanılmasının uzun bir süreçle beraber çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarının yapılmasına bağlı olduğu belirtilmiştir.

Programda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi olarak açıklanmıştır. Buradan yola çıkarak programda süreç odaklı yazma eğitime ilişkin bazı göstergeler olduğunu söyleyebiliriz ancak bu göstergeler tam anlamıyla süreç odaklı bir yazma eğitimi anlayışının dikkate alındığını göstermemektedir.

Programdaki öğretim yaklaşımına göre yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık,

anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.

Programda yazma kazanım alanı altında yer alan kazanımların sayısı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 2: 2005 6-8. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Kazanım Alanına Göre Dağılımı

Kazanım Alanı	Kazanım Sayısı
Yazma Kurallarını Uygulama	11
Planlı Yazma	12
Farklı Türlerde Metinler Yazma	4
Kendi Yazdıklarını Değerlendirme	3
Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma	10
Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama	2

Kaynak: MEB, 2006: 30-40.

Programda Yazma Kurallarını Uygulama amacı için 11; Planlı Yazma amacı için 12; Farklı Türlerde Metinler Yazma amacı için 4; Kendi Yazdıklarını Değerlendirme amacı için 3; Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma amacı için 10; Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama amacı için 2 olmak üzere toplam 42 adet yazma kazanımı vardır. Bu kazanımlardan tartışma metni yazma ile ilişki kurulabilecek kazanımlar şunlardır:

- Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yolları kullanır.
- Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
- Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.

Programda “Farklı Türlerde Metinler Yazma” amacına yönelik olarak verilen 4 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan “Düşünce yazıları yazar.” kazanımı tür odaklı bir kazanım olarak sayılabilir. Ancak bu kazanımın tek başına tartışmaya dayalı metin yazma becerisiyle ilgili yeterlilikleri ifade ettiği söylenemez.

Programda her sınıf düzeyi için yer verilmesi gereken metin türleri ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu metin türleri edebî türlerden oluşmaktadır. Tartışma metnine ayrı bir tür olarak yer verilmemiştir. Bu türlerden tartışma metniyle ortak özellikler gösteren türler şunlardır:

6. Sınıfta: Deneme

7. Sınıfta: Deneme, eleştiri

8. Sınıfta: Makale, deneme, eleştiri

Bu metin türlerindeki yazma çalışmalarının nasıl yapılacağına ve metinlerin yapısına ilişkin bilgi verilmemiş, sadece bir konu verilerek öğrencinin istenen türde yazması istenmiştir.

Programda ayrıca yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşmasında değerlendirmenin önemine dikkat çekilmiş bu amaçla öğrencinin, öğretmenin ve arkadaşlarının da katılabileceği değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu tutumla öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir.

1.3.3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı 5-6-7-8. sınıf öğrencileri için haftada iki saat olarak verilen seçmeli bir derstir. Öğrenciler bu dersi bir, iki, üç veya dört kez alabilirler.

Programda (2012: 3-4) süreç temelli bir öğretim yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre yazma, bir defada başlayan ve biten bir eylem değil, birbiriyle ilişkili birçok becerinin kullanılmasını gerektiren bir süreç sonucunda oluşmaktadır. Bu süreçte öğrenciden beklenen bazı davranışlar şunlardır; öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilişkili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel biçimde kullanması. Programda ayrıca günümüz ihtiyaçlarına uygun olarak teknoloji çağında yazma eyleminin işlevine de yer verilmiştir.

Programda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve ilgi çekici biçimde ifade edebilmesi, günlük hayatta gerekli olan yazışmaları zorlanmadan,

kurallarına uygun ve doğru bir şekilde yapması, yazmayla ilgili kaygılarının giderilmesi amacıyla şu ilkelerin esas alındığı belirtilmiştir:

- ✓ *Yazma becerisi sürece dayalı bir eğitimle geliştirilebilir.*
- ✓ *Yazma sürecinde öğrencinin psikolojik ve bilişsel açıdan yazmaya hazır olması önemlidir.*
- ✓ *Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehberlik etmelidir.*
- ✓ *Yazma eğitimi, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu/olabileceği göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.*
- ✓ *Yazma eğitiminde konu bir amaç değil, araçtır.*
- ✓ *Yazma eğitiminde içeriğin düzenlenmesi biçimsel niteliklerden önceliklidir.*
- ✓ *Yazma eğitiminde öğrencilerin bilgilendirici, tartışmacı, edebi nitelikli metinlerin yanında gündelik yaşamda karşılaşılan farklı metin türlerinde de yazma çalışmaları yapması önemlidir.*
- ✓ *Yazma eğitiminde öğrencilerin üslup ve içerik açısından özgün metinler üretmeleri teşvik edilmelidir.*
- ✓ *Yazma eğitiminde ölçme değerlendirmenin temel amacı, not vermek değil öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak geri bildirimler vermektir.*
- ✓ *Yazma eğitimi, sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, okul dışında da devam ettirilmelidir.*

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012) yazma becerileri “başlangıç düzeyinde”, “orta düzeyde”, “yeterli düzeyde” ve “ileri düzeyde” olmak üzere dört farklı düzeyde ele alınmıştır. Bu dersin seçmeli bir ders olması ve öğrencilerin bu dersi birden fazla seçebilecek olması sebebiyle yazma becerisi dört ayrı düzeyde ele alındığı ifade edilmiştir. Programdaki her bir kazanım bir beceri altında verilerek öğrencilerin kazanımlar yoluyla adım adım yazma becerisini kazanmaları hedeflenmiştir.

Öğretim programında kazanımların bilgi, beceri, tutum ve uygulamaları kapsadığı ifade edilmiştir. Her kazanımın bir beceri altında ele alınmasının

öğrencilerin kazanımları gerçekleştirdiklerinde yazma becerilerine ulaşmalarını sağlayacağı belirtilmiştir. Programda yer alan beceriler ve becerilere yönelik kazanım sayıları şu şekildedir:

Tablo 3: Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Kazanımları

Beceriler	Kazanım Sayısı
Duygu ve Düşüncelerini Açık ve Etkili Şekilde Ortaya Koyan Paragraflar Oluşturma	6
Metin Oluşturma Sürecinde Yazma Aşamalarını Uygulama	22
Yazma Amacına Uygun Farklı Metin Yapılarını Kullanma	5
Farklı Alanlarda Araştırma Yaparak Sonuçlarını Yazılı Olarak Sunma	3
Yazılı Anlatım Çalışmalarında Teknolojinin Sunduğu İmkânlardan Yararlanma	3

Kaynak: MEB, 2012: 7-9.

Tabloya göre programda 39 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan tartışma metniyle doğrudan ilişkili olanlar aşağıda sıralanmıştır:

- Yazılarında betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya tartışmacı paragraflar kullanır.
- Yazısını düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, örneklendirme, 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.

Kazanımlara baktığımızda tartışma metni yazmaya programda doğrudan yer verildiği görülmektedir. Ayrıca kazanımların her düzey için çalışma örneklerinin verilmesi kazanımların uygulanması sürecini kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.

Örneğin “Tartışmaya dayalı metin oluşturur.” kazanımı için düzeylere göre yapılabilecek çalışmalar aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Kazanım	Tartışmaya dayalı metin oluşturur.
Başlangıç Düzeyinde	Öğretmen, tartışmacı metin birimlerini (veri, iddia, karşı iddia, destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul, sonuç) örnek metin üzerinde tanıtır. Daha sonra verilen konuyla ilgili bir tartışma metninin birimlerini öğrencilerle birlikte basitçe belirler. Bu birimleri tahtada öğrencilerle birlikte bir metne dönüştürür.
Orta Düzeyde	Öğretmen, tartışmacı metin birimlerini örnek metin üzerinde tanıtır. Daha sonra verilen konuyla ilgili bir tartışma metninin birimlerini öğrencilerle birlikte basitçe belirler. Her öğrenciden bu birimleri metne dönüştürmesini ister.

Yeterli Düzeyde	Öğretmen, tartışmacı metin birimlerini örnek metin üzerinde tanıtır. Her öğrenciden bir tartışma metninin birimlerini basitçe belirlemesini ve metin planı hakkında bir arkadaşının görüşünü almasını ister. Daha sonra bu birimleri metne dönüştürmesini ister. Sınıftan seçtiği birkaç öğrencinin metnini sınıfla birlikte değerlendirir.
İleri Düzeyde	Öğretmen, her öğrenciden tartışmacı metin birimlerini basitçe belirlemesini ve bu metin planı hakkında bir arkadaşının görüşünü almasını ister. Daha sonra bu birimleri metne dönüştürmesini ister.

Programda yazma süreci ve metin yapılarına ayrıca yer verilmiştir. Metin yapıları anlatılırken tartışma metnine, tartışma metninin birimlerine ve örneklerine de yer verilmiştir. Bu yönüyle programın süreç odaklı olmasının yanında tür odaklı bir yapısının olduğunu söyleyebiliriz. Bu yaklaşım ve öğrenciye bir metnin oluşturulması sürecinde adım adım neler yapılması gerektiğinin anlatılmasının (sadece yönergeyle yetinilmemesi) yazma eğitimi açısından doğru bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

1.3.4. 2015 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Eğitimi

1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı ifade edilmiştir (2015: 4).

Programda (2015: 4), öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmış, bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

Programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir (2015: 7).

Programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (2015: 7).

Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alındığı belirtilmiştir. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilere hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç temelli yazma'nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmak amaçlanmıştır (2015: 7).

Programda metinler işlenirken sınıf düzeylerine göre türlerin dağılımına dikkat edilmiştir. 1-4. Sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından örneklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 5-8. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman, tiyatro türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlerden örneklere yer verileceği ifade edilmiştir.

Programda yazma öğrenme alanındaki kazanımların sınıflara göre dağılımı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 4: 2005 1-8. Sınıflar TDÖP’te Yazma Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Kazanım Sayısı
1. Sınıf	9
2. Sınıf	10
3. Sınıf	11
4. Sınıf	11
5. Sınıf	13
6. Sınıf	13
7. Sınıf	11
8. Sınıf	12

Kaynak: MEB, 2015: 42-43

Programda yer alan yazma kazanımlarından tartışma metni yazma ile ilişki kurulabilecek kazanımlar şunlardır:

-Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

- Sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

-Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları doğrudan alıntı veya atıf yaparak kullanır.

-Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur.

- Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

Yazma eğitimi açısından baktığımızda dört program arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu dört programda hedef kitleden, dersin seçmeli ders olup olmamasından ve esas alınan yazma eğitimi yaklaşımından kaynaklanan farklılıkların olması oldukça doğaldır. Ancak yazma eğitiminde temel teşkil eden ortak bir anlayışın olmadığını söyleyebiliriz.

Coşkun (2014a), Türkçe Dersi Öğretim Programlarını yazma kazanımları ve uygulamaya yansımalarını değerlendirdiği çalışmalarda bu programlara ve kazanımlara ilişkin şu sorunların olduğunu tespit etmiştir:

1. Türkçe eğitiminde kazanım+etkinlik anlayışının bulunması
2. Kazanımların yönergeler arasında kaybolması
3. Ders işleme süreci içinde yazma çalışmalarının kaybolması
4. Aynı kapsama sahip kazanımların bulunması
5. Kazanımların iş yüklerinde dengesizliklerin bulunması
6. Yazma konularının kazanım olarak verilmesi
7. Etkinliklerin kazanım olarak verilmesi
8. Performans göstergesinin belirsiz olduğu kazanımların bulunması
9. Yazmanın öğretilmesi yerine komut verilmesinin yeterli görülmesi

Tabak ve Göçer (2013: 164) 6-8. Sınıflar TDÖP için yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ve uygulanmakta olan bir programa göre düzenlenen öğrenme ve

öğretme sürecinde yazma etkinliklerinin ürün odaklı bir anlayışla yürütülmesinin bir çelişki oluşturduğunu ifade etmiştir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda ise yazma eğitiminde dört ayrı düzey üzerinden, her düzeydeki becerinin kazandırılmasına yönelik çalışma örnekleri verilmiştir. Öğrencilere yazma sürecinin planlanmasının ve metin türlerinin öğretilmesi bakımından programın doğru bir tutum sergilediği söylenebilir. Ayrıca kazanımların beceriler altında verilmesinin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasıyla yazma becerisini aşamalı olarak kazanmasını sağlamada olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.



İKİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA METNİNİN YAPISI ve ÖĞRETİMİ

Bu bölümde ilk olarak dil öğretimi ve metin ilişkisine değinilmiş, daha sonra metnin incelenmesinde metin dilbilimin önemi ve metin dilbilimin tarihî gelişimi açıklanmıştır. Bu bölümde son olarak çalışmanın temelini oluşturan metin yapısı ve tartışma metni kavramları üzerinde durulmuş, tartışma metninin birimleri açıklanmıştır.

2.1. Metin Dilbilim ve Dil Öğretimi

Farklı disiplinlerde değişik tanımlar alabilen metin; farklı amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş, anlamsal ve biçimsel olarak bir bütünlük oluşturan, yazılı, sözlü ya da görsel olarak bir ileti sağlayan dilsel ürün olarak tanımlanabilir. Coşkun'a (2005: 4-5) göre, hiçbir metinde bir konuyla ilgili cümleler rastgele biçimde sıralanmamaktadır. Aksine bir metindeki cümleler yazar tarafından bilinçli olarak ve belli bir düzene göre bir araya getirilir.

Türkçe Sözlük'te metin (TDK, 2011: 1667) “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça, tekst.” olarak tanımlanmıştır. Metin kelimesi Fransızca “dokumak” veya “örmek” anlamına gelen "texe" kelimesiyle ifade edilmektedir. Türkçedeki “tekstil” kelimesinde olduğu gibi metin, dille oluşturulmuş anlamlı bir bütünü ifade etmektedir (Güneş, 2013: 606). Bir metin sadece kelime ve cümlelerden örülü bir parça değildir. Metin, okumaya konu olan, anlatım bütünlüğü bulunan kelime ve cümlelerden oluşan yapıdır (Karatay, 2010: 374).

Günay (2007: 44-45) metni, dilsel açıdan “birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisi” olarak, dilbilimsel açıdan ise “metinsellik ölçütlerini taşıyan, hem ürün hem süreç olma özelliğiyle bağlama dönük bir düzenleme içeren dilsel ürün” olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle metnin

anamlı bir bütün oluşturma özelliğiyle iletişimsel bir yapı oluşturması gerektiğini söylenebilir.

Dil ğretiminde yöntem ve tekniklerin yanında metinlere de çok önem verilmektedir. Metinler geçmişten günümüze kadar dil ğretim sürecinin temel kaynakları olmuştur (Güneş, 2013: 607). Bugün yapılan Türkçe ğretimi dersleri dikkate alındığında temel dil becerilerinin geliştirilmesinin metinler üzerine yapılan çalışmalarla yürütüldüğü görülmektedir. Türkçe derslerinde okunan metin üzerinde yapılan anlama ve eleştirel okuma çalışmaları, metinden hareketle aynı türde veya farklı türde metin yazma çalışmaları ve metin üzerinde konuşma etkinlikleri yapılması yönüyle metnin, dil öğretiminin temelini oluşturduğunu söylenebilir.

Dil ğretimi, metinler üzerinde veya metinler yoluyla gerçekleştirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarla yapılır. Calp'a göre (2005: 104) metinler yoluyla çocuğun hafızasının geliştirilmesi, duygu ve hayal dünyasının genişletilmesi, dikkatinin artırılması, okuma ve dinleme alışkanlığını kazanması, konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi, bilgi birikiminin artırılması sağlanabilir.

Metinden anlam kurma süreci; metin üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirmeyi içerir. Anlama sürecinde ğrenci, n bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli ve onlar üzerinde düşünmelidir. İnceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikler sonucunda anlama ulaşılır. Bu nedenle metni anlama ve anlama becerilerini geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir (MEB, 2009: 152).

Metin dilbilim, metinlerin üretilme ve anlaşılması esnasındaki süreçleri ortaya koymaya çalışan bir dil bilim alanı (Oraliş ve Ozil, 1992: 37) olduğu için dil öğretimine birçok açıdan katkısı olmaktadır. Bu yolla metinlerden hareketle temel dil becerilerinin, özellikle yazmanın geliştirilmesi sağlanabilir.

2.1.1. Metin Dilbilimin Doğuşu ve Gelişimi

Metin dilbilim, yazılı ve sözlü bir metni, metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç ve dış yapıyı, metnin daha anlaşılır ve akılda kalıcı olmasını sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir (Alan, 1994: 62'den akt. Coşkun, 2005: 39). Bu dilbilim alanı metinlerin dilsel ve içeriksel özelliklerini var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlar.

Son yıllarda dilbilimin inceleme alanlarından biri olarak öne çıkan metin dilbilimin temelini yazarın metinde oluşturduğu dilin çözümlenmesi oluşturur. Sığircı (2005: 174) bu durumu; “Metni çözümlenme, metnin işleyiş biçimini, belirlediği amaca nasıl ulaştığını, ya da okuyucu üzerinde bazı etkilerin nasıl yaratıldığını göstermek, incelenecek metnin mantıksal yapısını ve temel düşünce biçiminin bulunmasına katkı sağlamak, yazınsal etkinliğin mantıksal gelişimini ve tutarlılığını çözümlenmektedir.” şeklinde izah etmektedir.

Yazınsal yapıtların kendine özgü dili, okur tarafından yazardan bağımsız olarak çözülür. Bu yüzden bir metnin anlamı okurun kişisel amacı ile bulunur. Bir metnin anlamını bulmak, yazar tarafından oluşturulan ve metnin arkasında kaybolan metni bulmak değil aksine metnin önünde, metnin açtığı ve okurun katkısı ile oluşan anlam evrenini bulmaktır (Kıran, 2004: 54). Okur bir metni okurken yazarın metnin içine gizlediği anlamı kendi dünyasıyla birleştirerek bulmaya çalışır.

Metin dil bilimin ortaya çıkışından önce metinler üzerinde yapılan çalışmalarda metin cümlelerin bir uzantısı olarak ele alınmıştır. Ancak dille ilgili cümle düzeyinde yapılan çalışmaların yetersiz sonuçlar vermesi, dil bilim çalışmalarında cümle üstü çalışmalar ve dil bilimde metin kavramının yeniden değerlendirilmesi konularında yeni kapıların açılmasını sağlamıştır (Karatay, 2007: 18).

Dilbilim çalışmalarında cümleden metne geçişte “sözce” kavramı önemli rol oynamaktadır. Sözce, bir konuşmacının iki durak arasındaki ürettiği söz birimidir. Sözce tek bir sözcükten ya da birkaç tümceden oluşabilir ve somut dil kullanımına

ilişkin bir kavramdır (İmer; Kocaman; Özsoy, 2011: 234). Sözce, cümle ve metinden farklı ancak bu kavramlar arasında köprü vazifesi gören bir kavramdır.

Aksan'a (2005: 141-142) göre bir cümle, bağımsız bir birim olmasından dolayı dilin niteliklerini her yönüyle yansıtabilecek özellikte değildir. Çünkü bir tümce ya da sözce ancak;

- a. İçinde yer aldığı metne,
- b. Üzerinde durulan konuya,
- c. Metni yazan ve okuyan kişilerin içinde buldukları koşullara,
- d. Metni yazan ve okuyan kişilerin dış dünyaya ilişkin bilgi ve birikimlerine bağlı olarak iletilmek istenen bildiriye tam olarak anlatabilir. Buradan yola çıkarak dilbilimsel incelemeleri sadece cümle üzerinde yaparak dili yalnızca biçimsel yönüyle ele almanın yeterli çözümlenmelere ulaşılmasını sağlamayacağı söylenebilir.

Dilbilimciler, dilin biçimsel özelliklerini ortaya koymak yerine işlevsel özelliklerini belirlemeyi amaçlayınca cümle ötesi dilbilim çalışmaları hızla gelişmiştir. Metin dilbilimle ilgili ilk çalışmalarda metnin gramer yapısını incelemeyi amaçlayan bir anlayış hâkimdir. Daha sonraki dönemlerde yapılan çalışmalarda ise metnin öncelikle bir iletişim aracı olduğu düşünülerek metnin iletişimsel değeri ve bunu sağlayan unsurlar üzerinde durulmuştur (Aktaş, 1994: 53- 64'ten akt. Coşkun, 2005: 40). Metinler üzerinde yapılan biçimsel çalışmalar sadece dil bilgisel çözümlenmeye olanak sağlarken dilbilimsel çalışmalar metin yapısı ve metinde kullanılan dilin işlevlerini ortaya çıkaran bir yaklaşım sağlamıştır.

Dilbilimsel çalışmalarda cümlenin yetersiz kalması, çalışmaların cümle ötesi birimlere yönelmesini ve dilbilimde metin kavramına ağırlık verilmesini böylece metin dilbiliminin doğmasını sağlamıştır (Coşkun, 2005: 37). Yazar tarafından oluşturulan metin kodu, metin dilbilimsel yöntemlerle çözülmeye çalışılır. Yazınsal yapıtların çözümlenmesinde, yapıtı içerisinde üretildiği dilden koparmak, bağımsız olarak incelemek imkânsızdır. Bu yüzden son otuz, kırk yıldır dilbilim ile beslenen metin dilbilimi gelişmiştir (Demir, 2008: 21).

Amerikan yapısalcılarının 1950'li yıllarda yaptıkları çalışmalarla başlayan metin dilbilim araştırmaları, çağdaş metin dilbilimin temel taşlarını oluşturur. Bu çalışmalarla cümle düzeyi aşılmış, metinlerin dağılım, bölümlenme, sınıflandırma gibi yapısal yöntemlerle incelenmesine başlanmıştır (Aydın, 2012: 383). Bu çalışmalar metin dilbilim alanına önemli katkılar sağlamıştır.

Metin dilbilim çalışmaları özellikle 1968'te Harweg, 1976'da Halliday ve Hasan, 1981'de De Beaugrande ve Dressler'in yaptığı çalışmalarla dünya çapında ağırlık kazanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda metnin kendisi kadar içinde yer aldığı bağlam ve bildirişimsel durum da önem kazanmıştır. Bildirişime yönelik metin anlayışlarında metnin oluşumuna etki eden dil dışı etkenler; örneğın metni üreten kişinin bildirişimsel amacı, yani metnin işlevi, metni okuyanların beklentileri, bildirişimin gerçekleşme şekli gibi özellikler incelenmeye başlamıştır (Aydın, 2012: 383). Bu çalışmalarla ilk kez metin dilim çalışmalarında cümleler arasındaki anlamsal bağlantılar da incelenmiş ve metnin iletişim ve bildirişim yönleri göz önüne alınmıştır.

Halliday ve Hasan'a göre de metni tümceler bütünü olarak görmek yanlış olur. Onlara göre metin; dilin kullanımındaki birimdir, cümle ya da cümlecik değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. Metin biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin tümcelerden oluşmaz, tümceler tarafından gerçekleştirilir ya da tümceler içinde kodlanır. Buna göre metin sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog biçimde olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan tümcelerin toplamından farklıdır (Halliday-Hasan,1976: 1-2'den akt. Esmer, 2010: 20). Buraya kadar anlatılanlardan hareketle metin dilbilimin sadece metni oluşturan cümlelerle değil metni oluşturan her türlü dilsel birimle, bu birimler arasındaki bağlarla ve metnin iç ve dış yapısıyla ilgilendiğı söylenebilir.

2.1.2. Metin Dilbilimin Dil Eğitiminde Kullanımı

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ana malzemesi metinlerdir. Öğrencilerin dil becerileri ders kitaplarında bulunan metinler

üzerine yapılan çalışmalar yoluyla geliştirilir. Türkçe derslerinde okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri metinler üzerinde yapılan inceleme ve sonrasında yapılan etkinlik çalışmalarıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla yapılan hazırlık, anlama ve anlatma çalışmaları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Metinleri okuma-anlama, metin üretme ana dili ve yabancı dil dersinin en temel aşamalarıdır. Öğrenciler bir metindeki bilgilerin nasıl kurgulandığını, metin yapılarının metnin işleviyle nasıl bağdaştırıldığını öğrenmelidir (van Dijk, 1980: 213'ten akt. Şenöz, 2005: 57). Metin yapılarını ve metnin iletişimsel işlevlerini ortaya koymayı amaçlayan metin dilbilim ile dil öğretiminin bu noktada kesiştiği söylenebilir.

Metin dilbilim ile okuma eğitimi arasında yakın bir ilişki vardır. Günay'a göre (2007: 52), metnin iç yapısını, kendine özgü dokusunu ayrıntılı olarak incelemek, okurun okuma isteğini artıracak bir durumdur. Bu etkinliğin sonrasında okuyan kişi yazma aşamasına geçebilecektir. Okuduğu metinlerin erişilmez olduğu yönündeki düşüncesi değişecek, kendisi de metnin iç yapısını ve hareketliliğini bildiğinden kolaylıkla bu tür etkinliğe yönelebilecektir.

Metinleri okuma, anlama, metin üretme çalışmaları ana dili ve yabancı dil eğitiminin en temel etkinliklerindedir. Metin dilbilim, metinlerin içeriğinden çok bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir (Fix, 2000: 186'dan akt. Şenöz, 2005: 58). Bu durum metin dilbilimle dil eğitimi, özellikle yazma eğitimi arasında sıkı bir ilişki olduğunu, dil eğitiminde metin dilbilimin verilerinden yararlanılmasının etkili sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Metin dilbilimin veri ve uygulamaları, hem üretilen metinlerin daha düzgün ve işlevsel olmalarına, hem de karşılaştığımız metinlerin daha kolay anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olur (Oralış ve Ozil, 1992: 37). Metin dilbilimle elde edilen bulgular okuma ve yazma eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir.

Metin dilbilimle okuma eğitimi ve yazma eğitimi arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Metin dilbilim yöntemiyle metinlere ait iç ve dış özelliklerin belirlenmesi okuyucunun anlama sürecini hızlandırdığı gibi yazma isteği de uyandırır. Okurun okuduğunu anlaması için metnin kodunu çözmesi ve anlamlandırması gerekir. Bu aşamadan sonra ise okuyucunun kendisinin de bu tür bir metin oluşturabileceğine dair bir inancı oluşur. Günay (2007: 7), bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Okuma eyleminden sonra yazmaya doğru bir süreç başlar. Burada sözü edilen yazma eyleminin çokanlamlılık içerdiği söylenebilir. Bu çokanlamlılığın bir tarafını okunan şeyi anlamlandırma biçimiyle yazma yani kodunu çözme işlemi, diğer tarafını ise yeni bir şey oluşturma biçimindeki yazma eylemi oluşturur.”

Ders kitaplarına alınan metinlerin çeşitli özellikleri yanında türlerinin de eğitim açısından önemli bir yeri vardır. Türlerle ilgili bilginin kavratılması yalnızca tür bilgisi, türün özellikleri vs. değildir. Türün taşıdığı dil ve anlatım özellikleri de bu yolla kavratılabilir. Masalla, öğrenilen geçmiş zaman kipi; hikâyeyle, anlatım biçimi olarak betimleme ve betimleme sırasında sıfatlar, zarflar; makaleyle açıklama; şiirle mecazlar ve söz sanatlarını kavratmak mümkündür. Dolayısıyla Türkçe dersleri açısından metinleri ve bu metinlerin türlerini, yalnızca belli kazanımlara ulaşmak için kullanılan araçlar olarak görmemek gerekir (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 41).

Baurmann’a (2000: 824’ten akt. Şenöz, 2005: 60) göre öğrenciler okullarda çok sayıda metin türüyle karşılaşmakta, bu metinlerle ilgili farklı türde çalışmalar yaparak çeşitli ortamlarda karşılaşacakları metinlere nasıl yaklaşacaklarını öğrenmektedirler. İşte bu noktada metin dilbilimin verilerinden yararlanılması gerekmektedir. Çünkü metin türlerinin kurgulanmasına dair bilgiler metin dilbilimsel çözümlenmelerle öğretilir.

Metin dilbilim, bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli özellikleri yani metinsellik ölçütlerini de ortaya koymaya çalışır. Metinsellik ölçütlerinden özellikle bağdaşıklık ve tutarlılık bir metnin sağlıklı iletişim işlevini yerine getirebilmesi için olması gereken en önemli iki ölçüt olarak sayılabilir.

Bağdaşıklık metnin yüzey yapısında ortaya çıkan dil bilgisel ilişkileri ifade eder (Coşkun, 2014b: 234). Yazarın anlatmak istediğini okuyucuya doğru olarak iletebilmesi için bağdaşıklık ilişkilerinin sağlam kurulması gerekmektedir. Yani

yazar kelimeleri ardı ardına rastgele sıralamak yerine uygun bağlantılar kullanarak bir metin oluşturmalıdır. Yazma eğitiminde, öğrenciye ifade etmek istediği düşüncelerini nasıl sıralayacağını, birbirine hangi dil bilgisel parçaları kullanarak ekleyeceğinin öğretilmesinde büyük oranda metin dilbilim çalışmalarının katkısı olduğunu söyleyebiliriz.

Metinsellik ölçütlerinden bir diğeri olan tutarlılık ise metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantıları ifade eder (Toklu, 2003: 124-125). Tutarlı bir metinde mantıklı bir plan vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plan sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar (Coşkun, 2014b: 249). Metin dilbilimin yazma eğitiminde kullanılması öğrencilerin metin oluşturma sürecinde planlama yapmalarını ve daha tutarlı metinler oluşturmalarını sağlayabilir.

Bir metinde yazarın üslûbu metin boyunca devam eder. Coşkun'a göre (2014b: 249) tutarlı bir metinde kullanılan üslûp, anlatım tarzı, metin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum bulunmalıdır. Metin dilbilim çalışmaları, yazma eğitiminde öğrencilerin yazdıkları metin türü ve anlatım tarzına uygun bir üslûp kullanmalarının öğretilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır.

2.2. Metin Yapısı Kavramı

Yeni yapılan her bina önceden planlanarak belli bir yapıya göre inşa edilir. Aynen bir binada olduğu gibi her metinde bilgiler belli bir düzen içerisinde verilir. İşte bu düzen metnin yapısını oluşturur. Metnin yazarı amacına ve konusuna göre farklı yapılarda metinler oluşturabilir.

Bir metinde yer alan yapılar üçe ayrılabilir:

a) Küçük Yapı (Micro Structure): Metindeki tümceler arası düzenlemeyi bir başka deyişle dilsel birimler arasındaki bağlantıları ifade eder. Metnin mikro düzlemi kapsamında küçük ölçekli yapıda yer alan başlık, alt başlık, tematik tümce, kavramlar, önermeler, tümceler arasındaki ilişkiler, adıllar ve bağlaçlar yardımıyla metnin büyük ölçekli yapısı oluşturulur (Günay, 2007: 67-68).

b) Büyük Yapı (Macro Structure): Metnin makro düzlemini oluşturan büyük ölçekli yapı, metnin genel anlamını, sözdizimsel düzenini ve metnin en önemli noktalarını ortaya koyan yapısıdır. Okuyucu ya da dinleyici küçük yapıda yer alan dilsel öğeleri ya da kodlamayı çözümlyerek büyük yapıya, yani metnin anlamına ulaşmaya çalışır (Subaşı Uzun, 2006: 696).

Günay'a göre (2007: 68) büyük yapı, metnin değişik boyuttaki birimlerinin düzenlenmesi ile oluşur. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir.

c) Üst Yapı (Super Structure): Metnin üst yapısı; metnin kurgulanış biçimi ya da üretim planı, diğer bir deyişle, metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut bir şema olarak tanımlanabilir (Dilidüzgün, 2008: 106). Büyük ölçekli yapı içeriğin anlamsal bütünlüğünü, üst yapı ise yazmaya başlarken belirlenen metin türünün genel çerçevesini temsil eder.

Metin yapısını oluşturan bu unsurlar birbiriyle ilişki içerisindedir. Küçük yapıdan üst yapıya doğru ya da tersi yönde herhangi bir değişiklik metnin diğer yapılarında da değişiklik meydana getirebilir. Dilidüzgün (2008: 55-56) bu durumu şu şekilde izah etmektedir:

“Büyük ölçekli yapılar yalnızca metnin ya da söylemin genel yapısını oluşturmazlar, aynı zamanda bazı metin ya da söylem türlerinde ‘üst yapı’ diye anılan metnin şematik yapısını oluşturan kategorilerin anlamsal içeriğini oluştururlar. Bu nedenle büyük ölçekli yapı ve üst yapı bilişsel olarak birbirlerini bütünlerler.”

Bu çalışmada öğrencilere tartışma metni yazdırıldığı için metnin üst yapısı tartışma metninin birimleri açısından değerlendirilmiştir. Bir metnin üst yapısı türüne göre yazılacağı çerçeveyi ifade eder. Bu sebeple bir metin türü olarak tartışma metninin üst yapısı bu metin türünün birimlerinden oluşmaktadır.

2.3. Tartışma Metninin Yapısı

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda teknolojinin de gelişmesiyle bireyler daha fazla etkileşime girmekte ve çok çeşitli ikna unsurlarıyla karşılaşmaktadır.

Bilgiye erişimin de kolaylaşmasıyla doğru bilginin öneminin artması, karşılaşılan bilgi yığınlarının çözümlenmesi ve ikna araçlarıyla verilen mesajların farkına varılması önem kazanmıştır. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık kavramları da gündeme gelmiş ve eğitim programlarındaki yerini almıştır.

Türkçe öğretiminin temel amacının dil becerilerinin geliştirilmesi olduğuna göre bu becerilerin günümüz şartlarına göre şekillenmesi de gerekmektedir. İlköğretimde verilen Türkçe eğitimi öğrencilerin yazılı anlatımlarında kanıtlama, ikna etme ve tartışma becerilerini de öne çıkarmalıdır.

Tartışma, en genel anlamıyla “birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma” (TDK, 2011: 2273) olarak tanımlanmaktadır. Genelde sözel bir eylemi çağrıştıran bu kavram, yüzyıllardan beri doğru bilgiye ulaşmada ve yeni fikirlerin kabul edilmesinde en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Aldağ’a (2005: 82) göre tartışma, bireylerin veya grupların bir konu, sorun veya durum hakkında farklı bakış açılarını değerlendirdikleri süreç veya bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerdir. Tartışma ile ilgili buradan bir konu hakkında iki veya daha fazla farklı görüşün bulunması gerektiğini ve bu görüşlerin karşı karşıya gelmesiyle bir sonuca ulaşma çabası olduğunu çıkarabiliriz.

Tartışmada bir konuyla ilgili farklı fikirlerin bulunmasının yanında bu fikirlere karşı tarafın ikna edilmeye çalışıldığı da görülmektedir. Dolayısıyla tartışmanın öğrenciler için verimli olabilecek bir ortam yaratacağını söyleyebiliriz. Karadağ (2014: 163), tartışma karşıdaki kişinin fikrini değiştirmeyi hedeflediğinden öğrencileri düşünmeye yönelteceğini, öğrenciler için verimli olabilecek bu anlatım tarzının kullanılması konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma (diyalektik) kavramının tarihi Eski Dönem dil çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Bu dönemde Sokrates ve diğer filozoflar dil ile ilgili temel kavramların açıklığa kavuşturulmasında tartışma yöntemini sıkça kullanmıştır. Ancak bu tartışmalar daha çok felsefi boyuttadır. Başkan’a (2003: 26) göre Sokrat döneminde zamanla bir gramer anlayışının ortaya çıkmasında Sofistlerin etkisi

bulunmaktadır. Sofistler, M.Ö. V. yüzyıl ortalarında ortaya çıkan konuşma ustalarıdır. Bu ustaların karşılarındaki kişileri ikna etmede çok etkili bir şekilde tartışma yöntemini kullandıkları bilinmektedir.

Batı dünyasında yüzyıllar boyunca gramerin babası olarak anılmış olan Aristo, *Poetika* adlı eserinde kelimeleri inceleyerek yapılarına göre sınıflara ayırmıştır. Böylece Sofistlerin çekirdek olarak ortaya attıkları gramer çalışmaları Aristo ile daha da gelişmiştir (Başkan, 2003: 26). Böylece Sofistlerin dil incelemelerine katkıları yıllar sonra ortaya çıkmıştır.

Van Eemeren vd. (1996), tartışma yaklaşımının çok uzun yıllardan beri kullanıldığını ifade etmişlerdir. Onlara göre Aristo'dan sonra uzun yıllar mantığa bakışta ve tartışma analizinde çok az değişiklik olmuştur. 1950'lere kadar tartışma klasik mantıkla sınırlı kalmıştır. Akıl yürütmeye verilen dikkat, herhangi bir kuramsal çerçeve arayışına girilmeden, retorik ve analitik tartışmada kullanılan tarzın öğretime nasıl yansıtılabileceğinden ibarettir (akt. Aldağ, 2005: 88). Değişen yaşam tarzı ve yenilikler tartışmalarda ve tartışma analizlerinde de değişiklik yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Klasik mantığa alternatif olarak Toulmin'in *Tartışmanın Kullanılması* (The Uses Of Argument) (1958) adlı eseri tartışmaya ve tartışmaların analizine yeni bir boyut getirmiştir. Toulmin tartışmanın yalnızca "nedenlerden sonuçlara ulaşmak" olarak algılanışına karşı çıkarak; iddia, veri, garanti, destek, niteleyen, reddedici olmak üzere altı alt öğeden oluşan yeni bir tartışma şeması veya tartışma analiz yolu sunmuştur. Sunduğu yeni analiz yolu veya şemasıyla, tartışmaya "desteklenen iddialar bütünü" anlayışını getirmeye çalışmıştır (Toulmin, 2001'den akt. Aldağ, 2005: 90). Tartışma metni (tartışmacı metin) kavramı Toulmin'in bu eserinde ortaya koyduğu tartışmanın yapısı ve birimlerine dayanmaktadır. Ancak Toulmin'in ortaya koyduğu tartışma yapısında bulunan bazı sınırlılıklar sebebiyle Toulmin modeli tartışma ile bugün kullandığımız tartışma metni arasında bazı farklılıklar görülmektedir.

Aldağ (2006: 16), Toulmin'in (1958) kitabının öğretim alanındaki kullanımının kuramsal yapısı nedeniyle sınırlı kaldığını, yazarın 26 yıl sonra

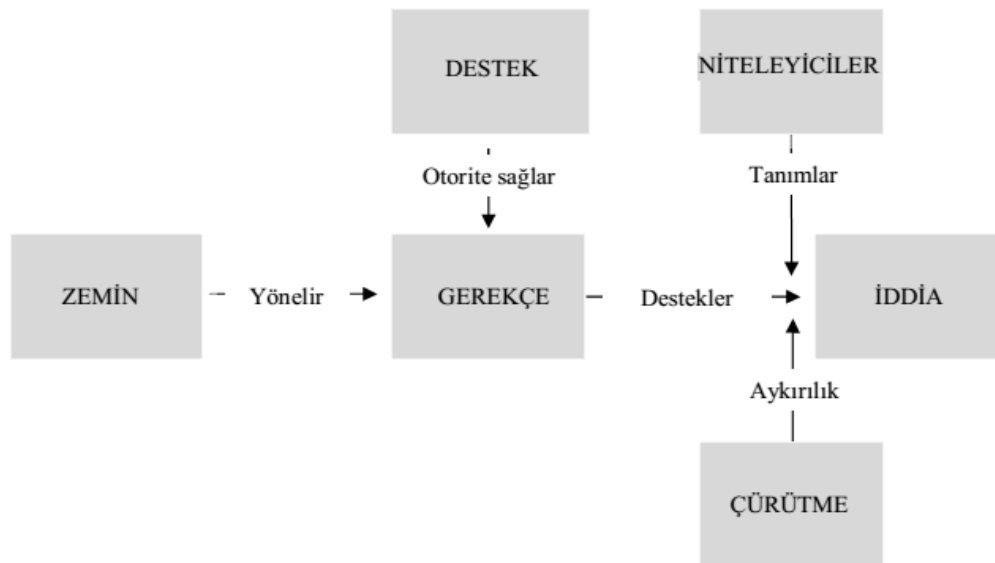
yayınladığı Akıl Yürütmeye Giriş (An Introduction to Reasoning) adlı kitabında tartışma modelini öğretim alanında kullanılabilir şekilde uyarladığını ifade etmiştir (Toulmin, Rieke ve Janik, 1984). Toulmin'in eseri günümüzde tartışmaların analizinde önemli bir yere sahiptir.

Toulmin'in tartışmaya ilişkin önemli görüşleri aşağıda sıralanmıştır (Aldağ, 2006: 17):

- a) Tartışma sosyal bir anlam oluşturma çabasıdır.
- b) Tartışma etkileşimsel ve dinamik bir süreçtir.
- c) Tartışma “desteklenen iddialar” bütünüdür.
- d) Tartışma düşüncelerin test edilmesini sağlayan bir araçtır.
- e) Tartışmaya ilişkin özellikler tartışmanın içinde geçtiği bağlama göre belirlenir.
- f) Her tartışma özel bir alan altında incelenmelidir.

Toulmin modelinde tartışma yapısal yönden değerlendirilir. Bu model, üç temel ve üç yardımcı olmak üzere altı ögeden oluşmaktadır. Temel ögeler, “iddia (claim), zemin/veri (grounds/data), garanti/gerekçe (warrant)”; yardımcı ögeler ise “destek (backing), niteleyici (qualifier), ve reddedici (rebuttal)”den oluşmaktadır (Toulmin, 2003).

Şekil 1: Toulmin'in Tartışma Modeli



Kaynak: Toulmin, 2003.

İddia (claim/assertion), sahip olunan bakış açısını gösteren ifade, sonuç, düşünce veya görüşür. Tartışmacının ileri sürdüğü iddia, veriler tarafından desteklenmelidir. **Veri** (data), gerçekleri, kanıtları veya akıl yürütmeyi kapsayan zemindir. Veri, iddianın dayandığı veya iddiayı destekleyen gerçeklerdir. **Garanti** (warrants), iddia ve zemin arasında genel ifadelerle kurulan bağlantıdır (Toulmin, 1958: 98'den akt. Tiryaki, 2011: 17-18). Bu birimler Toulmin modelinde tartışmanın ana unsurlarıdır.

Toulmin modelinin yardımcı unsurlarından olan **destek** (backings), garantinin kabul edilebilirliği ve otoritesini destekleyen genel koşullardır (Russell, 1983: 31'den akt. Aldağ, 2006: 20). Destek, garantilerin ortak paylaşılan ve inanılan değerler olmaması durumunda tartışmayı güçlendirmek için kullanılabilir yani garanti yeterince açık değilse veya dinleyen tarafından hemen kabul edilemiyorsa, desteklemek gereklidir (Secor, 1987: 339'dan akt. Aldağ, 2006: 20).

Niteleyiciler (qualifiers), iddianın geçerli olduğu koşulları; **reddedici** (rebuttals) ise iddianın geçerli olmadığı koşulları bildirir. Reddedici, garantinin geçerli olmayacağı koşulları, durumları tanımlayan ifadelerdir (Secor, 1987'den akt. Aldağ, 2006: 20).

Toulmin modeli tek bir şemaya indirgenildiğinde veri, iddia, gerekçe şeklinde ilerleyen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ögeler modelin sabit birimlerini oluşturur. Veriler, iddianın gerekçelendirmesiyle kanıtlanan gerçeklerdir (Eemeren ve Grootendorst, 2004). Bu unsurlar bir tartışmanın ana yapısını oluşturan unsurlar olarak kabul edilebilir.

Güçlü tartışmalar bu ögelerin birçoğuna sahiptir. İkna edici bir anlatım biçimi tutarlı bir görüşle açıkça ifade edilen bir iddiayı, çok iyi geliştirilmiş gerekçeleri ve karşı görüşü geçersiz kılmak için her iki tarafı da görüp bir çözüm üretmeyi gerektirir (Jamaludin vd., 2007). Bir konunun tartışılabilmesi için iyi desteklenmiş ve açıkça ifade edilmiş bir iddiayla beraber geçersizliği ortaya konulan bir karşı görüş gereklidir.

Tartışmanın bir öğretim yöntemi olarak eğitimde kullanıldığı bilinmektedir. Türkçe alanyazında tartışma ile ilgili olarak genelde “tartışmacı anlatım” kavramı kullanılmaktadır. Yani tartışma bir anlatım biçimi olarak ele alınmaktadır. Batı’da ise tartışma, “argumentative text” şeklinde bir metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca İngilizce kaynaklarda yazma eğitiminde bu metin türünün öğretimine de yer verilmektedir (Glendinning ve Mantell, 1983: 93-105; Jordan, 1990: 73-78).

Ülkemizde son yıllarda “tartışmacı metin” ismiyle yapılan çalışmalar (Aldağ, 2005; Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki 2013a; Coşkun ve Tiryaki 2013b; Çakmak, 2013; Çağlayan Dilber, 2014; Özçakmak, 2015) da bulunmaktadır. Ayrıca bu metin türüne Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (2012) ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda (2015) “tartışmacı metin” adı altında ayrı bir tür olarak yer verilmiştir. Türkçe alanyazında tartışma, çoğunlukla bir “metin türü” olarak değil bir “anlatım biçimi” olarak ele alınmıştır. Aşağıda “tartışmacı anlatım” ve “tartışmacı metin” kavramları ayrı ayrı ele alınarak açıklanmış, farklı araştırmacıların konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tartışmacı anlatım (kanıtlayıcı/kanıtlama yoluyla anlatım, tartıştırıcı anlatım, delil ve ispat yoluyla anlatım) biçiminin kendine özgü nitelikleri bulunmaktadır. Coşkun’a (2014c: 82) göre tartışmacı anlatım en az iki görüş içeren, yazarın kendi görüşünü ispatlarken karşı görüşü çürütmeye çalıştığı anlatım türüdür. Bu tür anlatımda okuyucunun aklına gelebilecek olası soruların cevapları verilerek ikna edicilik artırılmaya çalışılır.

Tartışmacı anlatımda amaç, okuyucunun bir konu hakkındaki düşüncelerini, yerleşik kanılarını eleştirmek, değiştirmek, çürütmek ve yazarın düşüncelerini okuyucuya kabul ettirmektir (Yaman ve Köstekçi, 1998: 145’ten akt. Karadağ, 2014: 162; Beyreli vd. 2012: 68). Tartışmacı anlatımla yazılan farklı metin türlerinde yazarın bir konuyla ilgili görüşlerini dile getirdiği, karşı görüşleri değiştirmeye ve bu yolla okuyucuyu kendi düşüncesine ikna etmeye çalıştığı görülmektedir. Özdemir ve Binyazar (1979), tartışmacı anlatımı diğer anlatım biçimlerinden ayıran temel noktanın yazarın karşıdaki kişilerin kanılarını, inançlarını değiştirme çabasından kaynaklandığını söylemektedir (akt. Karadağ, 2014: 163).

Cemiloğlu'na (2001: 62-63, 69) göre bu anlatım biçiminde yazarın amacı ilk planda belirli bir konuyu tartışmak ve o konudaki farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Yazar burada iki zıt fikirden birini ne çıkarır ancak diğerini de bütünüyle reddetmez. Karşı tarafın görüşleri eleştirilirken üslup ve saygı korunarak yani saldırgan olmayan bir tutumla doğru olmayan taraflar belirtilir. Tartıştırıcı yazı, doğruyu ortaya çıkarmak adına, başka bir yazardan farklı düşünüldüğünü göstermek, ona saygısını göstermek ya da alay etmek için kaleme alınan yazılardır.

Arıcı ve Ugan'a (2012: 14) göre tartışmacı anlatımla yazılan metinlerde ispat çabası vardır. Bu yüzden bu metinler deliller üzerinden oluşturulur ve okuyucu ikna etmeye çalışılır. Bir fikri ortaya koymaktan çok onu kabul ettirmek önemlidir.

Bilgin'e göre (2006: 548) tartışmacı anlatım yazarı, kendisi gibi düşünmeyenlerin kanılarını değiştirme amacı güder. Yazar, karşıdaki kişiye kendi tarafına çekebilmek için bilgi verme ve açıklama yollarını kullanır. Bu yüzden tartışmacı anlatım açıklayıcı anlatımla i içedir. Ayrıca düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma gibi yollara başvurulabilir. Karasoy; Yavuz; Kayasandık ve Direkci'ye (2007: 296) göre herhangi bir konuda okuyucuyu yazarın kendi düşüncesine yönlendirmek ve okuyucunun yanlış kanıları değiştirilmek istendiğinde tartışmacı anlatıma başvurulur. Tartışma anlatım biçiminde değiştirilmek istenen düşünce ele alınır, daha sonra örnekleme, açıklama, karşılaştırma gibi yollarla düşüncenin yanlışlığı kanıtlanmaya çalışılır. Arıcı ve Ugan'a göre ise (2012: 14), tartışmacı bir anlatımda okuyucunun dikkatini çekecek ve onu inandıracak düşüncelere yer verilmeli, açık ve anlaşılır bir kullanılmalı, deliller çok iyi seçilmeli, ortaya konulan fikir karşı fikirleri çürütecek nitelikte olmalıdır.

Tartışma anlatım tarzının etkili bir Şekilde kullanılması ve başarı sağlanabilmesi için Kantemir (1991: 229), şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir:

1. Konunun ve konu üzerinden ortaya atılacak iddianın iyice kavranması
2. Savunulacak görüşle ilgili kanıtların iyi seçilmesi
3. Konu merkezinden uzaklaşılmaması

4. Karşı koyulan fikrin yanlış yönlerinin bulunması ve ortaya konulması

5. Konunun gerektirdiği ölçüde örneklere, sayısal verilere ve anlatım tekniklerine başvurulması (akt. Karadağ, 2014: 163).

Tartışmacı anlatım biçimini bazı yazarlar kanıtlayıcı anlatım/kanıtlama yoluyla anlatım olarak ifade etmişlerdir. Karasoy vd.'ne (2007: 296-297) göre kanıtlama (ispat yoluyla anlatım) ortaya atılan herhangi bir görüş, yargı veya düşünceyi okuyucuya kabul ettirmek için başvuru bir yöntemdir. Bu yöntemde öncelikle kişiye ait düşünceler ortaya konur, sonra bu düşüncelerin doğruluğunu ispatlayacak kanıtlardan ve belgelerden yararlanılarak okuyucu ikna edilir. Bunun yanında yazarın katılmadığı düşüncelerin yanlışlığı da belge ve delillerle kanıtlanır.

Tartışmacı anlatım kavramını kanıtlama yoluyla anlatım terimiyle ifade eden Kavcar ve Oğuzkan'a göre (2004: 211), "Bu tür anlatımda bir kuram ya da kanıtlanmaya değer bir görüş, kanıtlar sıralanarak doğrulanmaya çalışılır." Kanıtlama (ispatlama) yoluyla anlatım bir düşünce, görüş ya da yargının ortaya atıldığı; röportaj, makale ve eleştiri gibi yazınsal türlerde başvuru bir anlatım biçimidir (Bülbül, 2000: 47). Bu anlatım biçimiyle yazılan farklı metinlerde konuyla ilgili kanıtların sunulması önemli bir yere sahiptir.

Günay'a (2007: 324) göre kanıtlayıcı anlatımla yazılan metinler, kanıtlamaya yönelik anlatım biçimlerinden tanımlamalar, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma gibi yollarla oluşturulan metinlerdir. Bu metinlerin temelinde fikirlerin tartışılması vardır. Bu sayede yazar bir düşünceyi açıklayarak okuyucunun düşüncelerini değiştirmeyi amaçlar.

Tartışmacı anlatım yerine "delil ve ispat yoluyla anlatım" terimini kullanan Tansel'e (1963: 121-125) göre bu anlatım biçimi bir konunun inandırmak ve ikna etmek amacıyla tarif edilmesi ve açıklanmasına dayanır. Eleştiri (tenkit), makale gibi türlerde kullanılan bu anlatım biçiminde bilgi verilmekle beraber konunun aydınlatılması hususunda doğrudan doğruya anlatıma göre daha inandırıcı bir tavır sergilenir.

Tansel'e (1963: 121) göre "delil ve ispat yoluyla anlatım"ın dayandığı başlıca dört esas bulunur:

- a. İddiannın İspatı:** Bir fikrin, bir iddianın ispatlanabilmesi için o iddiaya zıt bir fikir bulunmalıdır. İspatlanmak üzere ortaya atılan iddianın tartışmaya uygun nitelikte olması gerekir.
- b. İddiannın Tahlili:** Ortaya atılan iddianın açıklanmasını, iddiayı ispatlamak için kullanılacak bilgilerin ele alınmasını ifade eder.
- c. Delillerin Düzenlenmesi:** İddiayı inandırıcı kılacak delillerin ikna edici biçimde düzenlenmesi gerekir. Deliler özelden genele ya da genelden özele doğru olacak şekilde sıralanmalıdır.
- d. Özet/Sonuç:** Yazıdaki planın tekrarlanmasıdır. Yazının başlangıç, orta ve sonuç bölümlerindeki yani bütünündeki fikirlerin kısaca sıralanması gerekir.

Görüldüğü üzere farklı şekillerde adlandırılrsa da "tartışmacı anlatım" alanyazında bir anlatım biçimi olarak yer almaktadır. Bir anlatım biçimini değil, bir metin türünü ifade eden tartışmacı metin (argumentative text) kavramı ise son dönemlerde literatürde sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Tartışmacı metin düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip, karşı iddia ve iddiaları çürüttüğü ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Tiryaki, 2011: 13). Tartışma metninde olması gereken en önemli özellikler konunun en az iki zıt görüş içermesi, yazarın kendi düşüncesini kabul ettirmeye çalışırken karşı görüşü de çürütmesi olarak sayılabilir. Bu sayede yazarın kanıtlamaya çalıştığı düşüncesine okuyucu ikna edilmeye çalışılır.

Yazma sürecinde verilecek konular tartışma metni yazmaya uygun nitelikte olmalıdır. Tartışma için farklı anlayışların bulunduğu, birbirine zıt konuların seçilmesi daha uygundur. Savunulan konuyla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmeli, tarafsız davranılmalı ve konu merkezinden uzaklaşmamasıdır (Karasoy vd., 2007: 296).

Öğrencilerin farklı türlerde metin yazma becerileri kazanmasını amaçlayan Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012: 39) öğrencilerin bilgi sahibi oldukları, üzerinde farklı fikirler üretebileceği, en az iki karşıt düşünce içeren konularla tartışmacı metin yazma çalışmalarına başlaması gerektiği belirtilmiştir.

Uygun bir konu seçildikten sonraki aşama, savunulan düşüncenin doğru bir şekilde ortaya konulmasına gelmektedir. Savunulan düşünce okuyucu tarafından anlaşılabilir. Knudson'a (1998: 18) göre bir tartışma yazısı için bir bakış açısına sahip olmak, dinleyenleri ikna etmeye çalışmak, birleştirici veya çürütücü iddialar gereklidir.

Aktaş ve Gündüz'e (2008: 88) göre her şeyden önce tartışmacı metinde doğruluğu savunulan bir düşünce (iddia) olmalıdır. Her tartışmada bir önerme gereklidir. Bu tür anlatımlarda işlenen konu veya ortaya atılan iddianın açık olması, tartışmaya uygun özellikler taşıması gerekmektedir.

Bir tartışmanın güçlüğü onun iddiasını ne kadar destekleyip karşı tarafı ikna ettiğine bağlıdır. Bu noktada Toulmin'e göre de tartışmadaki ikna edicilik, kabul edilebilir bir gerekçeyle yapılan ispatın derecesine göre ayarlanır (akt. Eemeren ve Grootendorst, 2004: 496). Tartışma metninde ortaya konulan düşünceler öylesine değil belli bir amaca, okuyucuyu ikna etmeye, yönelik olarak ifade edilir. Dolayısıyla ortaya atılan iddianın kabul edilebilir bir şekilde sunulması gereklidir.

Yazar kendisine karşı çıkan bir taraf olmasa bile o konu hakkındaki düşüncelerini ifade etmek ve okuyucunun bu konuda kendisi gibi düşünmesini sağlamak için tartışma metni yazabilir. Böylece okuyucunun yazılan konu hakkında karşılaşma ihtimali göz önüne alınarak o konuyla ilgili nasıl düşünmesi gerektiğiyle ilgili bir yaklaşım ortaya konulmuş olur.

Okuyucuyu ikna etmemiz gereken durumlar her zaman katıldığımız bir görüş için değildir. Bazen, katılmadığımız bir görüş veya bakış açısını savunmak durumunda kalabiliriz. Savunulacak bakış açısının benimsenmediği durumlarda da önemli olan tartışmanın bütün yönleriyle ve dürüst bir şekilde sunulmasıdır. Bu,

tartışılan görüşün her yönüyle ele alındığını ve karşıt görüşe de önem verildiğini gösterir (McFadden: 2006). Tartışma metni kendisine benzeyen diğer türlerden ayıran en önemli özelliklerden birisi karşı tarafın düşüncelerinin de belli sınırlar içerisinde kabul edilmesi ancak bu düşüncelerin tartışılan zeminde geçerli olmadıklarının açıklanmasıdır.

Eemeren, Grootendorst ve Henkemans'a (2002: 157) göre iyi bir tartışma metni;

- Hedef kitle için anlaşılır olmalı.
- Metnin farklı bölümleri arasında uyum olmalı.
- Dilin kullanımı mümkün olduğunca açık ve anlaşılır olmalı.
- İddianın anlaşılması için gerekli bilgiler verilirken konudan uzaklaşmamalı, söylenmek istenen açıkça ifade edilmeli.

Yazma eğitiminde en önemli aşama hazırlık ve planlama aşamasıdır. Bunun için tartışma metninin planlanmasında da dikkatli davranılmalıdır. Bu süreçte izlenebilecek yolları Tiryaki (2011: 15-16) şu şekilde sıralamıştır:

- *Tartışmacı metin yazma sayesinde öğrenci bir konu üzerinde düşünme, iddiasını ortaya koyma ve bunu savunma becerileri kazanabilir.*
- *Öğrenci tartışmacı metin eğitimi sayesinde iddiasını destekleyecek ve karşı iddiayı çürütecek gerekçeler bulmak amacıyla bilgi toplamaya yönelecektir. Bu aşamalar sırasında ise öğrenci kelime hazinesini geliştirecek ve ifade becerisi artacaktır.*
- *Öğrenciyi tartışmacı metin yazma türüne yöneltirken öğrencinin rahatça ifade edebileceği ve bilgi sahibi olduğu konulardan başlanmalıdır.*
- *Tartışma öğretimi veri (zemin) ile iddialar arasındaki farklılığı ve veri ile iddia arasındaki bağlantıyı içerir. Sahip olduğu öneriyi savunmak için verileri ve iddiaları birlikte ele alma konusu öğrencilere öğretilmelidir (Knudson, 1992: 176).*
- *Öğrencinin seviyesine uygun bir konu seçildikten sonra tartışmacı metni oluşturan birimlerle ilgili bilgi verilmeli ve örnekler birlikte incelenmelidir.*
- *Konuyu belirledikten sonra öğrencinin ilk adımı bu konunun hangi yönünü savunacağını belirlemesidir. Yani iddiasını doğru bir şekilde ortaya koymakla devam etmelidir.*
- *İddianın sunulmasından sonra iddiayı destekleyecek gerekçeler sıralanmalıdır. İddiayı savunacak gerekçelerin yanı sıra karşı iddiayı çürütecek gerekçelere de sahip olmalıdır.*
- *Metin oluşturma sürecinde yanlış tartışmaların ve birbirini desteklemeyen ifadelerin kullanımından kaçınılmalıdır.*
- *Karşı iddianın çürütülmesinde gerekçelere başvurulmalıdır. Sonuç, iddia ve karşı iddiayı açık biçimde ortaya koyacak ve sonucu açık bir şekilde ifade edecek tarzda yazılmalıdır.*

Bu çalışmada “tartışmacı anlatım” ve “tartışmacı metin” kavramları yerine “tartışma metni” kullanılmıştır. Çünkü tartışmacı anlatım Türkçe literatürde bir anlatım biçimini ifade etmektedir. “Tartışmacı metin” kavramı ise tartışmacı anlatımla yazılan diğer metin türlerini (deneme, eleştiri, makale vb.) çağrıştırabilmektedir. Tartışma metni bu türlerden yapısı itibarıyla çok farklı bir türü temsil etmektedir. Bu sebeplerle bu çalışmada “tartışma metni (argumentative text)” kavramı kullanılmıştır.

2.4. Tartışma Metninin Birimleri

Bu çalışmada Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışma metni yapısı esas alınmıştır. Ancak bu çalışmada farklı olarak Coşkun ve Tiryaki'nin (2011) sonuç biriminin yazılma şekillerinden birisi olarak belirlediği koşullu kabul, tartışma metninin yardımcı birimlerinden birisi olarak kabul edilmiş, bu birime geliştirilen materyal ve ölçme araçlarında da yer verilmiştir.

Tartışma metninin yapısı ana ve yardımcı birimlerden oluşmaktadır. Ana birimler veri(zemin), iddia, karşı iddia ve sonuç; yardımcı birimler ise destek gerekçesi ve çürütme gerekçesi olarak belirlenmiştir (Coşkun ve Tiryaki, 2011: 65). Bu birimlere ek olarak koşullu kabul yardımcı birimlerden sayılmıştır.

2.4.1. Ana Birimler

Ana birimler tartışma metninin temel yapısını oluşturur. Bir tartışma metninde ana birimler mutlaka bulunması gereken birimlerdir.

2.4.1.1. Zemin (Veri)

Nasıl ki bir hikâye metninde kişiler, yer ve zamanın tanıtıldığı giriş bölümü; bir tiyatro metninde sahne ve dekor metne giriş yapmamıza ve olayların geçtiği koşulları anlamamıza yardımcı olursa bir tartışma metninde zemin (veri) birimi de tartışmanın koşullarını anlamamızı sağlar. Önceki yapılan çalışmalarda bu kavram “veri” şeklinde kullanılmıştır ancak bu çalışmada “zemin” kavramı tercih edilmiştir. Çünkü tartışma metninin birimlerinden olan “zemin (veri)” düşünceyi geliştirme

yollarından sayısal verilerden yararlanma ile karışabilir. Bu durumda “zemin (veri)” iddianın destek gerekçesi gibi algılanabilir. Oysa veri (zemin) tartışmanın konusunun açıklandığı bölümdür. Yani tartışmaya alt yapı (zemin) hazırlama görevi görmektedir.

Toulmin’e (2003) göre, veri tartışmada her iki tarafın da üzerinde tartışmadan anlayacakları gerçeklerdir. Bunlar doğruluğu kanıtlanmış bilgiler olabileceği gibi herkesin üzerinde anlaştığı genel geçer bilgiler veya yaygın görüşler de olabilir.

Coşkun ve Tiryaki’ye (2011: 66) göre veri (zemin) bölümünde tartışmanın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli bilgiler sunulur, problem ortaya konulur. Veri iddiayı besler ve hazırlar. Bir bakıma zemin birimi, “Neyi tartışıyoruz?”, “Neden bu konuyu tartışıyoruz?” sorularına cevap verir.

Zemin birimi okuyucuyu tartışmaya hazırlayan bölüm olduğundan verilen bilgiler iyi sunulmalı ve nitelikli olmalıdır. Bunun için birçok farklı yol izlenebilir. Yazar konuyla ilgili bir anısını anlatarak tartışmaya giriş yapabileceği gibi sayısal verilerden yararlanarak ya da konuyla ilgili bilgiler ve tanımlar vererek de tartışma metnine başlayabilir.

Zemin biriminde bilgi verildiği için metin yapısı olarak bilgilendirici metinlerle karışabilir. Ancak burada unutulmaması gereken bilgilendirici metinde amaç konu hakkında açıklama yapmak, bilgi vermektir. Buna bağlı olarak konuyla ilgili geniş bir şekilde bilgi verilir. Tartışma metninde ise verilen bilgiler tartışmaya zemin hazırlamak içindir. Verilen bilgilerle tartışma zemini oluşturulur ve okuyucu bu bilgilerden hareketle tartışmadaki görüşleri daha iyi değerlendirebilir.

Örneğin “Küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili yazılacak bir tartışma metninin “zemin (veri)” birimi aşağıdaki gibi olabilir:

“Günümüzde çocuklar teknolojik ürünleri çok küçük yaşlardan itibaren kullanıyorlar. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2013 yılı verilerine göre çocuklar bilgisayar kullanmaya beş, İnternet kullanmaya yedi, cep telefonu

kullanmaya ise sekiz yaşında başlamaktadır. Öte yandan çevremizde ortalama değerleri yansıtan bu yaşlardan çok daha önce bilgisayar, internet veya telefon kullanan çocuklara rastlayabiliyoruz.

Yakın zamanda gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’de son bir yıl içinde satılan cep telefonlarının % 91’ini İnternet ve mobil uygulamaların gerçekleştirildiği “akıllı telefon”lar oluşturmaktadır. Akıllı telefonların yetişkinler kadar çocukların da dikkatini çekiyor. Özellikle fotoğraf, kamera, mobil oyunlar ve Facebook gibi sosyal medya araçları çocukların akıllı telefonlara olan ilgisini artırıyor. Çocuklar anne babalarında gördükleri bu “süper oyuncak”lara sahip olmayı istiyor. Anne babaların ise bu isteği kaç yaşından itibaren karşılayacağı önemli bir tartışma konusu.”

Yukarıdaki örnekte yazar tartışma konusuyla ilgili sayısal veriler kullanarak açıklama yapmış, daha sonra bu açıklamaları tartışma konusuyla ilişkilendirerek “zemin (veri)” birimini oluşturmuştur.

2.4.1.2. İddia

Tartışma metni iki veya daha fazla zıt yönü ya da bakış açısı bulunan bir konu üzerinde yazılır. Bu durumda yazarın konunun hangi yönünü savunduğu iddiasını oluşturur. İddia; tartışılan konuyla ilgili yazarın savunduğu temel düşüncedir (Coşkun ve Tiryaki, 2011: 66). Yazarın amacı, savunduğu iddiasının doğruluğuna okuyucuyu ikna etmektir. Yazar, okuyucuyu ikna etmek için iddiasını çeşitli kanıtlarla, bilgilerle ve diğer görüşlerle destekleyerek sunar.

Tartışmanın özü bir ya da daha fazla sebeple desteklenen iddiadır. Bir iddia sebeplerle desteklenirse tartışmayı oluşturur. İddia tartışmanın asıl konusunu teşkil eder. Diğer bütün öğeler bu iddiayı ya kanıtlamak için ya da çürütmek için kullanılır. Tartışma ve diğer şemaların farkındalığı yazarın anlatmak istediğini daha iyi ifade etmesinde işe yarar (Larson, Britt ve Larson, 2004: 206). Yazarın sadece iddiasını dile getirmesi yeterli olmamaktadır. İddiayı sağlam ve açık bir şekilde ifade etmeli, ardından iddiasını destekleyecek bilgiler sunmalıdır. Tartışma metninin yapısını bilen öğrenciler iddialarını daha iyi ifade edebilirler.

İddianın açık şekilde sunulmasının okuyucunun anlamasını kolaylaştıracağını savunan Eemeren, Grootendorst ve Henkemans (2002: 158), bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *“Yazılı bir tartışma iyi bir şekilde sunulursa okuyucu önemli noktaların hiçbirini kaçırmayacaktır. Bunun için görüşün ve iddianın açıkça ifade edilmesi bir gerekliliktir.”*

Bir tartışma metninde iddianın ve diğer birimlerin farkına varılması okuyucunun metni anlama düzeyini artıracaktır. Bir iddiayı anlayabilme yeteneği okuldaki öneminin yanında hayatımız boyunca herhangi bir kariyer ya da demokrasi alanında da bize çok şey katar (Larson, Britt ve Larson, 2004: 206).

Yazar iddiasını doğrudan ifade edebileceği gibi *“bence, bana göre, bana sorarsanız...vb.”* gibi kalıp ifadeleri de kullanabilir.

Örneğin *“Küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı”* konusuyla ilgili yazılacak bir tartışma metninde *“iddia”* aşağıdaki şekillerde ifade edilebilir:

“Bana göre aileler çocuklarına küçük yaşta cep telefonu alarak büyük bir yanlış yapıyorlar.”

“Küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınması konusundaki görüşümü sorarsanız ‘Kesinlikle alınmamalı!’ derim.”

“Bence aileler çocuklarına cep telefonunu lise çağından önce almamalıdır.”

2.4.1.3. Karşı İddia

Tartışma metninde ele alınan konu ile ilgili en az iki zıt görüş olması gerekir. Karşı iddia yazarın karşısında olan ve yazarın iddiasının zıddını savunan görüş/görüşlerdir. Coşkun ve Tiryaki’ye göre (2011: 66) karşı iddia tartışma metninde yazarın iddiasıyla ters düşen veya iddiasına karşı çıkan görüşlerdir. Bir tartışma metninde yazarın amaçlarından birisi iddiasını kanıtlamak olduğu kadar karşı iddiaları çürütmek de olmalıdır.

Nussbaum ve Schraw’a göre (2007: 71) karşı iddia, iddiayı çürüten veya sonuç iddiaya ters bir gerekçe öne süren iddiadır. İyi bir tartışma metninde yazar

karşı iddiaya da yer vermelidir. Bu davranış sadece kendisinin bakış açısını değil karşı tarafın düşüncelerini de dikkate aldığını gösterir. Böylece yazar okuyucuyu kendi düşüncesinin doğru olduğuna daha iyi ikna edebilir.

Heirston'a (2004) göre;

“Eğer tartışmalı konular hakkında yazacaksanız, sadece sizin görüşünüz varmış gibi davranamazsınız. Diğer görüşlerin de var olduğunu kabul etmeniz gerekir, yoksa okuyucular görevinizi yapmadığınızı düşünecektir. Bu sizin diğer görüşleri tam olarak ve saygılı bir şekilde tanımlamayı öğrenmeniz anlamına gelir. Böyle yaparak güvenilirliğinizi arttırırsınız.”

Karşı iddiayı çürütmek için öncelikle karşı iddia açık ve anlaşılır biçimde sunulmalıdır. Karşı iddiayı sunarken saldırgan bir dil kullanmak yerine bu iddiayı çürütmek için etkili ve nitelikli kanıtlar ortaya konulmalıdır (Coşkun ve Tiryaki, 2011: 66). Yazar, karşı iddianın doğru olmadığını gösteren kanıtları düşüncelyi geliştirme yollarını kullanarak sunmalı ve karşı iddiayı iyi bir şekilde çürütmelidir.

Karşı iddia çeşitli biçimlerde dile getirilebilir. Yazar, karşı iddiayı “bazılarına göre...”, “bazı kişiler ... olduğunu savunur”, “birçok insan...” gibi kalıp ifadeleri kullanarak ifade edebilir.

Örneğin “Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili yazılacak bir tartışma metninde “karşı iddia” aşağıdaki şekillerde ifade edilebilir:

“Bazı kişilere göre küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasında bir sakınca yoktur.”

“Birçok anne-baba çocuğun ısrarına dayanamayarak küçük yaşta cep telefonu almayı kabul ediyor.”

“Maalesef zararlarının bilincinde olmayan çoğu kişi küçük çocukların cep telefonu kullanmasında bir sakınca olmadığını savunuyor.”

2.4.1.4. Sonuç

Sonuç, karşı iddia ve iddianın özetlenerek tartışmanın bir sonuca bağlandığı bölümdür. Tartışma metninin doğru şekilde amacına ulaşabilmesi için yazarın metni etkileyici bir sonuca bağlaması gerekir.

Nussbaum ve Schraw'a göre (2007) sonuç, hem tartışmayı hem karşı görüş bildirmeyi değerlendirdikten sonra, bilinen herhangi bir ek destekleyici sebeple birlikte yazılır. Bu durumda sonuç, tartışmanın asıl sebebi olan iddianın ve karşı iddianın genel olarak değerlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Coşkun ve Tiryaki (2011: 66) sonucu, yazarın okuyucuya vermek istediği temel mesaj olarak ifade etmişlerdir. Bu sebeple sonuç yazarın metin boyunca sunduğu iddiasıyla uyumlu olmalı, bir çelişki oluşturmamalıdır. Sonuç genellikle metnin sonunda “kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse” gibi söylem belirleyicileri kullanılarak yazılır.

Örneğin “Küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili yazılacak bir tartışma metninde “sonuç” birimi aşağıdaki gibi olabilir:

“Özetleyecek olursak çocuğun kullanması gereken bazı özel durumlar dışında cep telefonu kullanması doğru değildir. Anne babalar öncelikle telefonun çocuklarının zihinsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine verecekleri zararları dikkate almalı ve cep telefonu için uygun yaşı beklemelidir.”

2.4.2. Yardımcı Birimler

Tartışma metninde ana birimlerin yanında yardımcı birimlerin de bulunması gereklidir. Bu sayede yazar tartışmasını daha güçlü şekilde sunabilir. Coşkun ve Tiryaki (2011: 65) tarafından belirlenen tartışma metninin yapısında yardımcı birimler destek gerekçesi ve çürütme gerekçesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bunlara ek olarak koşullu kabul birimi de yardımcı birimlerden biri olarak ele alınmıştır.

2.4.2.1. Destek Gerekçesi

İddia ile ilgili kanıtlar ortaya koymak yazarın destek gerekçelerini oluşturur. Tartışma metninde yazarın amacına ulaşabilmesi için iddiasının nedenlerini ortaya

koyması gerekir. Okuyucunun yazarın iddiasına inanması için iddianın güçlü, açık ve anlaşılır destek gerekçeleriyle birlikte sunulması gerekmektedir.

Destek gerekçesi; iddiayı sebep çizgisinde destekleyen örnekler ve düşüncelerdir (Nussbaum ve Schraw, 2007: 71). Yazar, destek gerekçesini bir veya birkaç cümle ile ifade ettikten sonra bunu düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak açıklamalıdır. Bilimsel veya sayısal verilerden faydalanma, konuyla ilgili tanık gösterme, alıntı yapma, örneklendirme, karşılaştırma, açıklama, soru sorma, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi yollarla destek gerekçesinin açıklamasını yapar. Böylece okuyucu yazarın iddiasının nedenlerini tam ve açık bir şekilde görür.

Sağlam bir tartışma için bir iddianın basitçe üzerinden geçmek ve tek çeşit destek yeterli değildir. İkna edici bir tartışma, okuyucuların tatmin edici bulacağı gerekçelere dayanmalıdır, yoksa okuyucular onu reddedecektir. Heirston'a göre (2004) *“Görüşü sizinkine tamamen zıt olan okuyuculara bile hitap etseniz, ortak bir sebep arayın. Ne kadar genel olursa olsun, her ortak değer ya da görüş okuyucuların mantıklı bulabileceği bir tartışma oluşturmanıza yardım edebilir.”*

Öğrencilerin yazdıkları tartışma metinlerinde iddialarını destekleyebilmeleri için o konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekir. Knudson'a göre (1992: 175) öğrencinin bir konu hakkındaki iddiasını destekleyebilmesi o konu hakkındaki bilgisine bağlıdır. Öğrenciler bilgi sahibi oldukları konulardaki iddialarını daha iyi sunabilir ve destekleyebilir.

Destek gerekçesi oluşturabilmek için düşünceyi geliştirme yollarının bilinmesi ve kullanılması gerekir. Bilgin'e (2006: 553) göre;

“Anlatımda düşünceyi sağlam temellere yaslayabilmek; etkili, inandırıcı kılabilmek için bir takım yollardan yararlanılır. Varsayalım ki anlatıcı, herhangi bir konuda tartışmaya girişecektir. Bu durumda doğal olarak, anlatım biçimlerinden tartışmayı seçer; “O öyle değil, böyle.” der. Acaba, “O, öyle değil, böyle.” demekle okuyucuyu/dinleyiciyi kendi düşünce düzlemine çekebilir mi? Tartışmacımız amacına ulaşabilmek için etkileyici, inandırıcı dayanaklara başvuracaktır; örnekler verecektir, kanıtlar gösterecektir vb. İşte, anlatımı kurabilmek, anlatımın amacına ulaşmasını sağlayabilmek için başvurulan yollara düşünceyi geliştirme yolları denir. Hangi anlatım biçimi seçilmiş olursa olsun bu yollardan biri ya da birkaçına başvurulur.”

Düşünceyi geliştirme yolları şunlardır: tanımlama, açıklama, örnek gösterme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme, alıntı yapma, sebep

sonuç ilişkisi kurma, benzetme, soru sorma. Aşağıda düşünceyi geliştirme yolları örneklerle açıklanmıştır.

a. Tanımlama-Açıklama: En çok kullanılan düşünceyi geliştirme yollarından olan tanımlama ve açıklama tartışma metninde okuyucunun bilmediği kavramların ve ortaya konulan bilgilerin etraflıca aktarılmasına bu yolla iddianın gerekçelerinin daha iyi sunulmasına yardımcı olur. Tanımlama ve açıklama yolları genelde birlikte kullanılmaktadır. Bilgin'e göre (2006: 553) tanımlama, bir kavramın ana öğelerinin belirtilerek eksiksiz biçimde açıklanması, anlaşılır hâle getirilmesidir. Açıklama ise bilgilendirmeye yönelik bir yol olduğu için nesnel ve yalın bir dil kullanılmalıdır (Bilgin, 2006: 547).

Örnek: *Kum saatleri, altı üstü geniş, beli ince, eşit miktarda kumun bir delikten geçerken daima aynı zamana ihtiyaç göstereceği ilkesine dayanarak çalışan zaman ölçme aracıdır. Saatlerde kumun yanında, zaman zaman pudra haline getirilmiş yumurta kabuğu, cıva ya da ince toz siyah mermer de kullanılmıştır. Kum saati, Avrupa'da ilk kez 8. yüzyılda bir papazın buluşuyla kullanılmaya başlanmıştır. 16. yüzyıldan günümüze bu saatler sürekli zamanı ölçmek için değil, belirli bir sürenin başlangıcını ve bitişini göstermek için kullanılmıştır. Günümüzde ise oyunlarda süreyi göstermek amacıyla veya süs eşyası olarak kullanılmaktadır.*

b. Örnekleme/Örnek Verme: Yazar, tartışma metninde iddiasını inandırıcı kılmak için bazı örnekler vererek okuyucuyu ikna etmeye çalışır. Erkul (2004: 157) örnekleme için "Bir şeye uygun örnek göstermedir. Bunların bazıları tasarlanan, bazıları olmuş, bazıları da gerçeğe dayanan örneklerdir." şeklinde açıklamıştır.

Örnek: *Çocuklar için televizyonun birçok zararı olduğu belirlenmiştir. Örneğin, bunlardan bir tanesi televizyondaki şiddet içerikli yayınların çocukları şiddete eğilimli hâle getirmesidir. Bunun yanında özellikle çocuklara yönelik yayınlarda bazı sahneler çocukların gerçeğe sanal dünya arasındaki farkı anlamasını zorlaştırmaktadır. Örneğin kahramanların şiddete başvurarak sorunların üstesinden gelmesi, kahramanların saldırıya uğradığı halde hiçbir şey olmamış gibi eski haline dönebilmesi, haberlerde devamlı ölüm-saldırı-kaza-savaş olaylarının yansıtılması gibi durumlar bunlardan bazılarıdır.*

c. Karşılaştırma: Bir tartışma metninde iki farklı iddia karşılaştırılarak (yazarın iddiası ve karşı iddia) okuyucu yazarın iddiasına ikna edilmeye çalışılır. Kurudayıoğlu'na (2011: 217) göre karşılaştırma, daha çok söyleneni inandırıcı

kılmak için iki farklı kavramın ortak olan ya da olmayan yönlerinin karşılaştırılmasıdır.

Örnek: ... Bir gün, o yokuştan iniyordum. En sevdiğim uzun hırkam omuzlarımdaydı. Bu hırkayı, iki iç, iki de dış, dört cebi olduğu için pek severdim. Cepler, kuruyemiş ve ufak tefek oyuncak koymaya ne kadar iyi gelirdi! Diğer hırkalarımda ikiden fazla cep bulunmazdı. Sıra dört cepli hırkayı giymeye gelince yüzüm gülerdi...

Kaynak: Muallim Naci, Ömer'in Çocukluğu

d. Sayısal Verilerden Yararlanma: Tartışma metninde yazarın iddiasını gerekçelendirmesinin yollarından birisi de sayısal verilerden yararlanmasıdır. Bilimsel yazılarda daha çok başvurulan, kaynağı güvenilir bir kişi ya da kurum olan sayısal veriler anlatımda düşünceyi inandırıcı kılan önemli bir etkidir (Bilgin, 2006: 558).

Örnek: Çocuklar için televizyonun birçok zararı olduğu belirlenmiştir. Örneğin, bunlardan bir tanesi televizyondaki şiddet içerikli yayınların çocukları şiddete eğilimli hâle getirmesidir. Bir araştırmaya göre günde ortalama 3-4 saat televizyon izleyen ilköğretim çağını tamamlamış bir çocuk, yaklaşık 100 bin şiddet sahnesi, 8 bin ölüm ya da öldürülme sahnesi ile karşı karşıya kalmaktadır.

e. Tanık Gösterme-Alıntı Yapma: Tartışma metninde yazar, iddiasıyla ilgili gerekçe sunarken konuyla ilgili uzmanların veya tanınan kişilerin görüşlerine yer verebilir. Bu kişilerin görüşlerine yer verilmesi gerekçelerin inandırıcılığını artırdığı gibi yazara duyulan güveni de artırır. Özdemir ve Binyazar'a (2006: 123) göre belirtmek istenen düşüncenin geliştirilmesi için başkalarının görüşlerinden ve sözlerinden yararlanılması gerekebilir. Bu, yazma dilinde başkalarını tanık gösterme olarak adlandırılır.

Örnek: Küçük yaşta çocukların cep telefonu kullanması çocukların özellikle beyin gelişimleri açısından zararlıdır. Bu alanda araştırma yapan dünyaca ünlü bir bilim adamı bu durumu şöyle açıklıyor: 25 yaşına kadar insanların beyin gelişimi devam eder. Çocuklar şimdi cep telefonları sebebiyle elektromanyetik dalgaların yoğun olduğu bir ortamda yaşamakta. Ancak radyo dalgaları meydana getirdikleri radyasyonla yaşayan hücrelerin bozulmasına sebep olabiliyor. Bu zarar çocuk beyinleri için çok riskli.

e. Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma: Tartışma metninde yazarın iddiasının gerekçelerini açıklarken en çok kullandığı düşünceyi geliştirme yollarından birisidir. Destek gerekçeleri genelde sebep-sonuç ilişkisi şeklinde kurulurlar.

Örnek: *Ailelerin özellikle on yaşın altındaki çocuklarını izledikleri yayınlar konusunda tamamen serbest bırakmaları doğru değil. Çünkü bu yaşa kadar çocuklar kendileri için neyin doğru ya da neyin yanlış olduğunu kavrayacak zihinsel alt yapıya yeterince sahip değildir.*

f. Benzetme: Tartışma metninde yazar, gerekçelerini daha etkili bir biçimde sunabilmek için benzetmeye de başvurabilir. Benzetme, bir kavramın başka bir kavram veya varlığa ait özelliklerle anlatılmasıdır.

Örnek: *Güzel yazılmış bir yazıyı okumak, sönüp gitmiş bir varlığın fotoğrafına bakmak gibidir. Daha doğrusu, donup kalmış, sessiz bir fotoğraf değil; konuşan, düşündüklerini anlatan sesli bir sinema. Onun içindir ki yazı, birçok olmazlıkları olur yapmıştır. Ölü dirilmez; yüz kuruşa Amerika'ya gidilmez; her büyük adam bizimle konuşmaz. Bu böyledir de en büyük yazarların herhangi bir kitabı yüz kuruşa alınır ve bu düşünür ile baş başa on, yirmi gün, bir ay oturup konuşabilirsiniz.*

Kaynak: Hasan Âli Yücel-Okumak

“Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili yazılacak bir tartışma metninde “iddiaya ait destek gerekçesi” aşağıdaki gibi olabilir. Örnekte yazar destek gerekçesini farklı düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak geliştirmiştir.

“İddia: Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınması doğru değildir.”

“Destek Gerekçesi: Çünkü küçük yaştaki çocukların cep telefonu kullanması çocukların özellikle beyin gelişimleri açısından zararlıdır. Küçük yaştaki çocukların cep telefonu kullanması çocukların özellikle beyin gelişimleri açısından zararlıdır. Bu alanda araştırma yapan dünyaca ünlü bir bilim adamı bu durumu şöyle açıklıyor: “25 yaşına kadar insanların beyin gelişimi devam eder. Çocuklar şimdi cep telefonları sebebiyle elektromanyetik dalgaların yoğun olduğu bir ortamda yaşamakta. Ancak radyo dalgaları meydana getirdikleri radyasyonla yaşayan hücrelerin bozulmasına sebep olabiliyor. Bu zarar çocuk beyinleri için çok riskli.

Aynı zamanda cep telefonunun uzun vadede getireceği zararlardan birinin hafıza zayıflaması ve beyin tümörü riskidir.” Sadece bunlar bile küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alarak onlara nasıl bir kötülük yaptığımızı göstermesi açısından yeterli değil midir?”

Yukarıda verilen iddiaya ait destek gerekçesi “Cep telefonunun çocukların beyin gelişimine zararlı olması”dır. Yazar bu destek gerekçesini sebep-sonuç ilişkisi kurma, alıntı yapma-tanık gösterme ve soru sorma yollarını kullanarak geliştirmiş ve açıklamıştır.

Destek gerekçesi genelde yazarın iddiasına aittir. Ancak yazar, karşı iddiaya ait destek gerekçesi de sunabilir. Bu durum yazarın karşı tarafın görüşlerini ve bu görüşlerin dayanaklarını da dikkate aldığını gösterir. Bu durum okurun, yazarın tarafsızlığına olan inancını artırır. Ancak yazar karşı iddianın destek gerekçesini sunduğu zaman bu destek gerekçelerini çürütmelidir. Metinde karşı iddiaya ait destek gerekçelerinin verilip çürütülmemesi yazarın çelişkiye düşmesine ve okuyucunun zihninde soru işareti kalmasına sebep olabilir. Bu durumu engellemek için yazar sağlam örneklerle ve kanıtlarla karşı iddianın destek gerekçelerinin yanlış olduğunu ortaya koymalıdır.

Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusunda bir karşı iddia ve onun destek gerekçesi verilmiştir:

“Karşı İddia: Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olduğunu düşünenler de vardır elbette. ”

“Karşı İddianın Destek Gerekçesi: Anne babaların çocuklarına telefon alma nedenlerinden birisi ‘Çocuğumu aradığım zaman ulaşabilirim.’ düşüncesidir.”

2.4.2.2. Çürütme Gerekçesi

Çürütme gerekçesi, yazarın karşı iddiayı çürütmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır (Coşkun ve Tiryaki, 2011: 67). Yazarın karşı iddiaya ait destek gerekçesi sunması durumunda çürütme gerekçesinin de sunulması

gerekmektedir. Yazar bunu yaparken karşı iddianın destek gerekçelerinin neden yanlış olduğunu ortaya koyan kanıtlar sunar.

Nussbaum ve Schraw'a (2007: 71) göre çürütme gerekçesi karşı iddiayı üç nedenle çürüten iddiadır. Bu nedenler;

- a) Karşı iddianın geçersiz olması
- b) Karşı iddianın yazarın iddiası kadar doğruluk ve güçten yoksun olması
- c) Karşı iddianın yanlış varsayımlara dayanıyor olması. Böylece okuyucunun yazarın iddiasının doğruluğuna mantıklı sebeplerle inanması sağlanır.

Heirston'a göre (2004);

“Okuyucularınızın tartışmalarınızı kabul etmelerini ve belki de onları etkilemek istediğinizde, insanları kızdırarak ikna edemeyeceğinizi dikkate almanız gerekir. Öyle yaptığınızda onların sadece daha inatçı bir şekilde görüşlerine sahip çıkmalarına neden olursunuz. Bu nedenle tartışmayı bir savaş olarak değil de bir diyalog olarak düşünmeniz daha doğru olacaktır. Sürekli karşı iddianın yanlışlığını vurgulamak yerine neden yanlış olduğuna dair kanıtlar sunmak bu açıdan daha faydalı olacaktır.”

Yazar, destek gerekçesinde olduğu gibi çürütme gerekçesini de düşünceyi geliştirme yolları kullanarak sunarsa daha etkili bir tartışma metni yazabilir.

Destek gerekçesi iddiayı ya da karşı iddiayı destekleyebilir. Ancak çürütme gerekçesi karşı iddianın destek gerekçesini çürütmek amacıyla yazılır. Karşı iddianın destek gerekçesi olmadan yazılan gerekçe çürütme gerekçesi olmaz, iddiaya yönelik destek gerekçesi olur.

Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusunda bir karşı iddia ve onun destek gerekçesi verilerek bu destek gerekçesine yönelik çürütme gerekçesi yazılmıştır.

“Karşı İddia: Çevrelerinden ya da reklamlardan etkilenen bazı aileler küçük yaştaki çocuklarına cep telefonu alma yanlışlığına düşüyor.”

“Karşı İddianın Destek Gerekçesi: Bu aileler çocuklarının cep telefonu aracılığıyla çevreleriyle iletişimlerinin daha güçlü hâle geldiğini düşünüyor.”

“Çürütme Gerekçesi: Oysa araştırmalar, arkadaşlarıyla oyun oynaması gereken bir dönemde sanal bir dünya üzerinden iletişim kuran çocuklarda yalnızlaşma oranının çok daha fazla olduğunu gösteriyor. Türk Pediatri Derneği'ne

başvuru yapan ailelerin yakındığı konuların başında cep telefonu olan çocukların aileleri ve arkadaşlarıyla daha az vakit geçirmeye başlamaları geliyor. Bu yaşlardaki çocuklar henüz yaşama dair çok fazla deneyimleri bulunmadığından bir süre sonra gerçek hayatla sanal hayat arasındaki farkı anlamakta güçlük çekiyorlar. Gerçek hayattaki görüşmelerden kaçınmak ise asosyallik, yalnız kalma, içe çekilme, depresyon gibi sonuçlara yol açabiliyor.”

Bu örneği aşağıdaki şekilde tekrar yazalım.

“Karşı İddia: Çevrelerinden ya da reklamlardan etkilenen bazı aileler küçük yaştaki çocuklarına cep telefonu alma yanlışlığına düşüyor.”

“Çürütme Gereçesi: Yapılan araştırmalar, arkadaşlarıyla oyun oynaması gereken bir dönemde sanal bir dünya üzerinden iletişim kuran çocuklarda yalnızlaşma oranının çok daha fazla olduğunu gösteriyor. Türk Pediatri Derneği'ne başvuru yapan ailelerin yakındığı konuların başında cep telefonu olan çocukların aileleri ve arkadaşlarıyla daha az vakit geçirmeye başlamaları geliyor. Bu yaşlardaki çocuklar henüz yaşama dair çok fazla deneyimleri bulunmadığından bir süre sonra gerçek hayatla sanal hayat arasındaki farkı anlamakta güçlük çekiyorlar. Gerçek hayattaki görüşmelerden kaçınmak ise asosyallik, yalnız kalma, içe çekilme, depresyon gibi sonuçlara yol açabiliyor.”

Örnekte görüldüğü gibi karşı iddiaya yönelik destek gereçesi verilmeden yazılan çürütme gereçesi tam anlamıyla işlevini yerine getirememektedir. Birinci örnekte çürütme gereçesi olan nedenler ikinci örnekte karşı iddiaya yönelik bir destek gereçesi olmadığından iddiaya yönelik destek gereçesi gibi algılanabilir. Bu yüzden çürütme gereçesi yazılabilmesi için öncelikle karşı iddiaya yönelik destek gereçesinin sunulması gerekir.

2.4.2.3. Koşullu Kabul

Yazar tartışma metninde karşı iddiayı tamamen reddedebileceği gibi karşı iddianın bazı koşullar altında geçerli olabileceğini de kabul edebilir. Koşullu kabul (sınırlandırma); tartışmada karşı iddianın tamamen reddedilmesi yerine kısmen ya da belli koşullar altında geçerli olduğunun fakat tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığı ifade edilmesidir (Coşkun ve Tiryaki, 2011: 67).

Koşullu kabulün sonuç birimi içerisinde de ifade edebileceğini ifade eden Nussbaum ve Schraw'a göre (2007) sonuç, karşı iddianın ancak belli koşullar altında geçerli olduğunu ve onun dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu ortaya koyan koşullu kabul şeklinde de olabilir. Yazarın koşullu kabul birimini kullanması okuyucunun yazara olan güvenini artıracak için okuyucunun ikna edilmesini kolaylaştırır.

Karşı iddianın haklı olabileceği noktalar birden fazla da olabilir. Böyle durumlarda yazar birden fazla koşullu kabulde bulunabilir. Ancak bu kabullerin tartışma zemininde geçerli olmadığının ifade edilmesi gerekmektedir.

Aşağıda, "küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı" konusuyla ilgili öncelikle iddia ve karşı iddia örnekleri verilmiş daha sonra bu konuyla ilgili yazılabilecek koşullu kabul örneği gösterilmiştir.

"İddia: Bence küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınması yanlıştır."

"Karşı İddia: Bazı kişilere göre küçük çocuklara cep telefonu alınmasında bir sakınca yoktur."

"Koşullu Kabul: Peki çocukların cep telefonu kullanması gereken yerler olamaz mı? Tabii ki bazı durumlarda çocukların da cep telefonu kullanması gerekebilir. Çocuğun ailesinden ayrı bir yere gitmesi gerektiğinde yanında cep telefonu bulunması ve kullanması yararlı olabilir. Örneğin yaşadığı ildeki satranç turnuvasında birinci olan ve diğer illerdeki turnuvaya katılmak üzere başka bir şehre gitmesi gereken çocuğun kısa bir süreliğine yani eve dönene kadar cep telefonu kullanmasına izin verilebilir. Ancak bu sadece özel durumlar için geçerli olmalıdır."

2.4.3. Tartışma Metninde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri

İşlevsel olmayan metin birimleri tartışmanın gelişimine herhangi bir katkı sağlamayan metin birimleridir. Tartışmanın başlamasında ve gelişmesinde herhangi bir işlevleri olmadığı için de metinden çıkarılmaları metin yapısında bir eksiklik oluşturmaz. İşlevsel olmayan metin birimleri gereksiz tekrar ve ilgisiz birim olmaz üzere iki tanedir (Harris ve Graham, 1996'dan akt. Coşkun ve Tiryaki, 2011: 68).

Gereksiz Tekrar: Yazarın metinde daha önce yer verdiği bilgi veya düşünceleri metne katkı sağlamayacak şekilde tekrar etmesidir. Gereksiz tekrarlar okuyucuyu sıkarak dikkatinin dağılmasına sebep olur. Bu yüzden yazarın mümkün olduğunca bilgileri iyi düzenleyerek sunması ve gereksiz tekrarlara yer vermemesi gerekir.

Aşağıdaki örnekte “Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusunda 7. sınıf öğrencilerinden birisinin yazdığı bir metinde iddia gereksiz yere birkaç defa tekrarlanmıştır:

Bana göre 3'de faydalıdır. Ama internet daha faydalıdır. İnternet daha kolay bilgi bulmamıza ve öğrenmemize yardımcı olur. Kitaplarda bilgi bulmamız daha uzun sürer. Ve aklımız başka şeylerle dolar. Bunun için internet daha faydalıdır. Mesela matematik ile ilgili kitapta bir konuyu anlatırlar ama o konu ile çok fazla bilgi bulamazsın. Bunun için internet daha faydalıdır. Mesela hocamız bir ödev verdiğinde kitabı 1 saat ararsın ve bulamazsın ve bu çok zoruma gider. Bunun için internet daha faydalıdır. İnternette her şeyi bulabiliriz. Benim anlatmak istediğim internet kitaptan daha faydalıdır. İnternette bir şey bulamayabiliriz. Çok eski kelimeler tarihi anıtlar. Bunları ansiklopediden bulabiliriz. Ansiklopedilerde kitaplar kadar bilgi yoktur. Bana göre internet daha faydalıdır.

Bana göre 3'de faydalıdır. Ama internet daha faydalıdır. İnternet daha kolay bilgi bulmamıza ve öğrenmemize yardımcı olur. Kitaplarda bilgi bulmamız daha uzun sürer. Ve aklımız başka şeylerle dolar. Bunun için internet daha faydalıdır. Mesela matematik ile ilgili bir kitapta bir konu anlatırlar ama o konu ile çok fazla bir bilgi bulamazsın. Bunun için internet daha faydalıdır. Mesela hocamız bir ödev verdiğinde kitabı bir saat ararsın ve bulamazsın ve bu çok zoruma gider. Bunun için internet daha faydalıdır. İnternette her şeyi bulabiliriz. Benim anlatmak istediğim internet kitaptan daha faydalıdır. İnternette bir şey bulamayabiliriz. Çok eski kelimeler tarihi anıtlar. Bunları ansiklopediden bulabiliriz. Ansiklopedilerde kitaplar kadar bilgi yoktur. Bana göre internet daha faydalıdır.

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” sorusuna cevap olarak yazılan bu metinde iddia ilk olarak “Ama internet daha faydalıdır.”, daha sonra “Bunun için internet daha faydalıdır.”, “Benim anlatmak istediğim internet kitaptan daha faydalıdır.” ve “Bana göre internet daha faydalıdır.” şeklinde dile getirilmiştir. İddia metin boyunca farklı şekillerde gereksiz biçimde tekrarlanmıştır.

İlgisiz Birimler: Metinde yer verilen ancak tartışma konusu, zemin, iddia ve karşı iddia ile ilgili olmayan bilgi ve düşüncelerdir. Bu ifadelerin metinden çıkarılması anlam eksikliğine yol açmayacağı gibi aksine metnin anlaşılabilirliğini artırır.

Aşağıdaki örnekte “Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusunda yazılan bir metinde öğrenci tartışma konusuyla ilgili olmayan cümleler kullanmıştır.

Ve benim anlatacağım konular bunlarda enşesalub
güzel yazmışsındır.

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” konusuyla ilgili yazılan aşağıdaki metinde öğrenci ilgisiz birim kullanılmıştır:

Bu yazdıklarımı okuduğunuz için teşekkür eder
iyi günler dilerim

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazılan aşağıdaki metinde öğrenci tartışmaya katkı sağlamayacak şekilde öğüt vermeye yönelik cümleler kullanmıştır:

olmuyor yani saat olarak kitap faydalıdır herkese
kitapları sevdirmeyiz bazar malıdır.
Kitaplar güzeldir herkes kitap okumalı.

Aşağıdaki örnek metin üzerinde tartışma metninin birimleri gösterilmiştir:

Metin-Facebook Kullanımı ve Öğrenciler	Birimler
Facebook, insanların birbirleriyle iletişim kurmaları ve bilgi alışverişi yapmalarını amaçlayan bir sosyal paylaşım sitesi olarak 4 Şubat 2004 tarihinde Mark Zuckerberg tarafından kuruldu. İlk başlarda Harvard Üniversitesi öğrencilerinin birbirleriyle iletişimini sağlamak üzere kurulan Facebook, ilerleyen süreçte bütün ABD'yi ve dünyayı kapsayacak biçimde yaygınlaştı. 31 Ağustos 2013 itibarıyla dünya çapında 1 milyarı aşkın kullanıcıya sahip olan Facebook'un, Türkiye'de 35 milyona yakın kullanıcısı var. Yapılan bir araştırmaya göre ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin %74,9'unun Facebook adresi bulunuyor.	Zemin-I
Kullanıcı sayısının özellikle çocuklar ve gençler arasında bu denli yüksek olması, Facebook'un öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda tartışmaların çıkmasına yol açtı. Öyle ki gazete ve dergilerde her gün Facebook'la ilgili olumlu ve olumsuz yüzlerce haberle karşılaşmak mümkün.	Zemin-II
Teknolojiyi her türlü ilerlemenin yegâne kaynağı olarak gören bazı kişiler Facebook gibi sosyal ağları öğrencilerin teknoloji yardımıyla dünyayla bütünleşmesini sağlayan önemli bir araç olarak yararlı görüyor; henüz okul çağına yeni girmiş çocuklarını bile Facebook'u kullanma konusunda teşvik ediyor.	Karşı İddia
Bu kişilere göre eski ve yeni arkadaşları ve yakınlarıyla iletişim kurmalarını sağlayan Facebook insanların sosyalleşmelerini sağlamaktadır.	Karşı İddiaya Ait Destek Gereçesi-I
Peki, sosyal ağlar insanları gerçekten sosyalleştiriyor mu? Bir çocuk, saatlerce bilgisayar ekranının başından ayrılmadan, gerçek hayatta yüzünü hiç görmediği insanların bile nerede, ne yaptıkları; beğendiklerini, beğenmediklerini; yediklerini, içtiklerini öğrenirken evde anne babasıyla zorunlu olmadıkça konuşmuyor, kardeşiyle bile oyun oynamıyor, aynı apartmanda yaşadığı diğer çocukları tanımıyor, evine gelen misafire "hoş geldin" demeyi yük sayıyorsa bu çocukların sosyalleştiklerini söylemek mümkün müdür?	Çürütme Gereçesi-I
Öğrencilerin Facebook üzerinden yaptıkları paylaşımlarla etkili bir öğrenme ortamı bulduklarını ileri süren insanlar da bulunmaktadır. Onlara göre öğrenciler birbirleriyle yaptıkları bilgi alışverişiyle birçok konuda bilgi sahibi olabilmektedirler.	Karşı İddiaya Ait Destek Gereçesi-II
Facebook ve benzeri sosyal paylaşım ağlarından öğrenilen bilgiler, dağınık, tutarsız ve denetimsiz bilgi yığınları olabilmektedir. Her saniye yenilenen ve birbiri ile ilgisi olmayan gerekli gereksiz, önemli önemsiz birçok bilginin içerisinden eğitim adına yarar beklemek mümkün değildir. Aksine bu dağınık yapı öğrencilerin algı ve dikkat becerilerini olumsuz etkilemektedir. Nitekim 2011 yılında yapılan bir araştırmada, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki Facebook kullanıcısı öğrencilerin %45'inin ders çalışmamaktan şikâyet etmesi, sosyal ağların öğrencilerin okul yaşamlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir.	Çürütme Gereçesi-II
Facebook kullanımının özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencileri için birçok açıdan sakıncalı olduğu açıktır.	İddia
Facebook vb. sosyal ağlar dünyayı ve hayatı farklı pencerelerden tanıması gereken öğrencileri birer "bağımlı" hâline getirmektedir. Norveçli bir uzmanın araştırmaları sonucunda Facebook'a bağımlılığın kriterleri ortaya kondu. Bu araştırmalara göre, alkol veya uyuşturucu maddedeki gibi herhangi bir kimyasal içermemesine rağmen benzer etkilerle ortaya çıkan Facebook bağımlılığının altı temel aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar: 1. Aşama: Zamanın büyük bölümünü Facebook'u düşünerek ve onun üzerine planlar yaparak geçirmek. 2. Aşama: Siteyi sorunlardan uzaklaşmak için kullanmaya başlamak. 3. Aşama: Sitede zaman geçirme isteğinin sosyal hayatı etkileyecek kadar artması. 4. Aşama: Siteyi kullanmadığında huzursuzluk hissini artması. 5. Aşama: Site kullanımının iş veya eğitimi engelleyecek boyuta gelmesi. 6. Aşama: Siteyi kullanımı azaltmaya çalışmak ama bunda başarısız olmak.	Destek Gereçesi-I
Ülkemizde yapılan bir araştırma, Facebook kullanıcısı ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yarıya yakınının (%45) tehlikeli aşamalar olarak görülebilecek 5. ve 6.	Destek Gereçesi-II

aşamada Facebook bağımlısı olduklarını göstermektedir.	
Ayrıca Facebook vasıtasıyla ulaşılan kimi oyunlar, öğrencilerin sadece vakitlerini çalmakla kalmayıp aynı zamanda onları şans oyunları gibi zararlı alışkanlıklara bulaştırabiliyor. Kendi başlarına karar alma becerileri yeterince gelişmeyen ilkököl ve ortaokul öğrencileri, ülkemizde internet ortamları yeterince denetlenmediği için uygunsuz siteleri ziyaret edebilmektedirler. Son yıllarda geliştirilen güvenli internet uygulaması bu duruma bir çare olarak düşünülse de Türkiye’de 26 milyonun üzerinde bulunan internet kullanıcılarından sadece 2 milyona yakın bir kitlenin güvenli interneti tercih etmiş olması, internet kullanıcılarının %90’dan fazlasının 179 interneti güvenli bir biçimde kullanmadığını ortaya koymaktadır. Bu konuda polis tarafından siber suçlarla mücadele birimi oluşturulmuş olmasına rağmen oldukça yüksek oranda internet suçu işlenmektedir. Öğrencilerin böyle bir ortamda güvenliksiz biçimde dolaşmaları, sosyal ağlar aracılığıyla özel bilgilerini paylaşmaları, kötü niyetli kişilere birer fırsat sunmakta, onların özel bilgilerini çeşitli amaçlarla kullanarak öğrenci ve velilerini maddi ve manevi zararlara sokabilmektedir.	Destek Gerekçesi-III
Bütün bunlara rağmen Facebook’un insanların iletişim kurma ve bilgi alışverişinde bulunmalarına herhangi bir katkısının olmadığını söylemek elbette mümkün değildir. Ancak bu durum ilkököl ve ortaokul öğrencileri için özelleştirildiğinde, henüz yeterli bilince sahip olmayan bu öğrencilerin Facebook kullanımından çeşitli açılardan olumsuz etkilendikleri oldukça belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin Facebook kullanımları konusunda dikkatli olunmalı, gerekli tedbirler alınmalıdır.	Koşullu Kabul
Sonuç olarak Facebook kullanımının özellikle ilkököl ve ortaokul öğrencileri arasında yaygınlaşmış olması, onların hem iletişim yönüyle hem de akademik yönden istenilen düzeyden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple, velilerin ve eğitimcilerin bu tür sosyal ağlara yönelik olarak öğrencileri bilinçlendirmesi ve onları bağımlı hâle gelmekten koruması gerekmektedir.	Sonuç

Kaynak: Özçakmak (2015: 177-179)’tan uyarlanarak alınmıştır.

Bu metinde yazar, sosyal medya araçlarından olan facebook ve kullanımıyla ilgili bir tartışma ortaya koymuştur. Metinde karşı iddiayı ve destek gerekçelerini açıklayarak bunları çürütmeye çalışmış, kendi iddiasını da gerekçeleriyle ortaya koymuştur. Karşı iddianın kabul edilebilir taraflarının olduğunu ancak bu tartışma zemininde geçerli olmadığını ifade etmiş ve yazısını bir sonuca bağlamıştır. Görüldüğü üzere bir tartışma metni yukarıda gösterilen birimlerden oluşmaktadır.

2.5. Tartışma Metni ve İkna Edici Metin

İlgili alan yazında tartışma metni ile benzer kabul edilebilen türlerden birisi ikna edici metindir. Bazı birimler her iki metin türünde de kullanıldığı için bu iki metin türü birbirine karıştırılabilmektedir. Ancak bu iki metin türü, metin yapısı açısından bazı önemli noktalarda birbirinden ayrılmaktadır.

İkna edici metinler, yazarın belli bir bakış açısını, bağlı olarak bir düşünceyi veya önermeyi benimseyerek, okuyucusunu bu yönde ikna etmeye çalıştığı bir metin

türüdür (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014: 75). Görüldüğü üzere ikna edici metinde yazarın bir düşünceyi benimsemesi ve okuyucuyu bu düşünceye ikna etme çabası söz konusudur. Tartışma metninde ise yazarın benimsediğı bir düşünceyle ilgili veya herhangi bir konu hakkında bir tartışma zemini oluşturarak mantıklı sebeplerle okuyucuyu ikna etmesi söz konusudur. Tartışma metninde amaç bir tartışma oluşturmak iken ikna edici metinde doğrudan ikna etmek amaçlanır. Bu yönüyle tartışma metni ve ikna edici metin temel amaçları bakımından ayrılmaktadır.

İkna edici metin yapısını giriş, önerme, ana argümanlar, yardımcı argümanlar, karşı önerme ve sonuç birimleri oluşturur (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014: 75). Tartışma metninin yapısını ise ana birimler olan zemin, iddia, karşı iddia, sonuç ile yardımcı birimler olan destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul oluşturmaktadır. Tartışma metni ile ikna edici metin, metin birimleri açısından da ayrılmaktadır.

İkna edici metinlerde karşı iddia birimi için herhangi bir zorunluluk yoktur (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2013: 14). Bu metin türünde yazar karşı iddiayı okuyucuyu ikna etmek için bir teknik veya strateji olarak kullanır. Tartışma metinlerinde ise karşı iddia tartışma metninin ana birimlerden birisidir ve tartışma zemininin oluşabilmesi için mutlaka bulunması gerekmektedir. Bunun yanında karşı iddianın destek gerekçeleri sunularak bunlar mantıklı sebeplerle çürütülür.

Tartışma metni ile ikna edici metin arasındaki temel farklar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 5: Tartışma Metni ve İkna Edici Metin Arasındaki Farklar

Özellik	İkna Edici Metin	Tartışma Metni
Amaç	Yazar okuyucunun kendi bakış açısına katılmasını amaçlar.	Yazar okuyucunun kendi bakış açısına katılmasını ve okuyucuyu karşı düşüncenin yanlışlığına ikna etmeyi amaçlar.
Genel Tekniği	Yazar okuyucuyu iddiasında haklı olduğuna ikna etmek için kişisel görüşler ve duygularla beraber gerçeklerden yararlanır. Okuyucuların duygularına hitap ederek ya da yazarın saygınlığına duyulan güvene dayanarak ikna etmeye çalışır.	Yazar okuyucuya yazarın görüşünün geçerli olduğunu göstermek için ilgili nedenler, güvenilir gerçekler, kanıtlanabilir bilgiler sunar. Sunulan delillerin ya da iddiaların akla yatkınlığı yoluyla ikna etmeye çalışır.
Başlama Noktası	Bir konunun ve o konuyla ilgili iddianın belirlenir ve yazmaya başlanır.	Tartışmalı bir konu hakkında araştırma yapılır, zayıf yönünün güçlü tarafıyla eşitlenmeye çalışılır, kanıtlar ve gerçekler araştırılmaya devam edilir.
Bakış Açısı	Yazarın tek taraflı bir hedefi vardır. Düşüncesi kişisel inançlarına dayanmaktadır. Karşı fikirleri dikkate almayabilir.	Yazar, kendi düşüncesinin yanında adil olduğunu göstermek için karşı görüşe de yer verir.
Hedef Kitle	Yazarın ulaşmayı amaçladığı bir hedef kitle vardır. Yazar bu kitlenin var olan inançlarını bilerek onları kullanır ve hedef kitleyi ikna etmeye çalışır.	Yazar, kendi düşüncesine yakın olan kişileri karşı düşünceye yönelik olarak koruma altına almaya, karşı düşünceye yakın olanları da kendi düşüncesine çekmeye çalışır.
Tutum	İkna edici yazarlar okuyucunun peşinden gider, daha duygusal, daha kişiseldir, duyguya dayalıdır.	Yazar dikkate değer bir fikri olduğunu okuyucunun dikkate almasını ister. Adaletli ve makul bir bakış açısı sunar. Tartışma yazıları daha saygılı, düşünceli ve resmidir. Mantığa dayalıdır.

Kaynak: (<http://www.syracusecityschools.com/tfiles/folder721/unit02-Argument-vs-PersuasiveTChart.pdf>; <http://www.smekenseducation.com/argumentative-v-persuasive-writing.html>; [http://rpd.net/files/ccss/ELA/ELA_9-10_Curr_Res/Writing%209-10/Writing%20Standard%20\(9-10\).pdf](http://rpd.net/files/ccss/ELA/ELA_9-10_Curr_Res/Writing%209-10/Writing%20Standard%20(9-10).pdf))

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın “Yöntem”i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Araştırmanın Uygulaması” “Veri Toplama Teknikleri” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Yarı deneysel desenler seçkisiz atama yapılmaması yönüyle gerçek deneysel desenlerden ayrılır (Büyüköztürk vd., 2013: 208). Bu çalışma, nicel ve nitel veri çözümleme tekniklerinin kullanıldığı bir alan araştırmasıdır.

Uygulamada yarı-deneme modellerinden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Katılımcıların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri sağlanamamış ancak katılımcıların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmiştir. Tercih edilen model bilimsel değer bakımından gerçek deneme modellerinden sonra gelmektedir (Karasar, 2006: 99).

Büyüköztürk vd. (2013) tarafından “statik grup ön test - son test desen” olarak da ifade edilen yarı deneysel model, grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç durumlarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine imkân vermesi bakımından kullanılabilirliği olan bir modeldir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İskenderun ilçe merkezindeki bir ortaokulda okuyan 7. sınıf öğrencileridir. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Uygulamanın daha etkili sonuçlar vermesi amacıyla amaçsal örnekleme yoluyla (bkz. Büyüköztürk vd., 2013: 90)

belirlenen iki şubedeki 79 öğrenci araştırma örneğine alınmıştır. Ortaokul 8. sınıflarda iki ay aralıklarla uygulanan merkezi sınavlar sebebiyle uygulamanın aksayacağı düşüncesiyle araştırmanın 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma örneğinin belirlenmesi için öncelikle öğretmen seçimi yapılmıştır. Araştırma materyalinin daha etkili sonuçlar vermesi amacıyla konuyla ilgili bilgi sahibi ve yüksek lisans eğitimi devam eden bir Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Bu öğretmenin girdiği iki 7. Sınıf şubesine ön test olarak Tartışma Metni Yazma Formu-1 uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Tartışma Metni Yazma Formu'ndan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Daha sonra bu iki sınıftan birisi rastgele olarak deney grubu birisi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Deney	24	57,14	18	42,86
Kontrol	19	51,35	18	48,65
Toplam	43	100	36	100

Araştırmaya katılan 79 öğrenciden 42'si deney grubunda, 37'si ise kontrol grubundadır. Deney grubundaki öğrencilerin 24'ü kız, 18'i erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 18'i erkek, 19'u kızdır.

3.3. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulanması sırasındaki aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Tablo 7: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desende Uygulama

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	TMYF-1*	Tartışma Metni Yazma Öğretimi	TMYF-2**
Kontrol	TMYF-1*	Yürürlükteki öğretim programına dayalı öğretim	TMYF-2**

*TMYF-1: Tartışma Metni Yazma Formu-1; **TMYF-2: Tartışma Metni Yazma Formu-2

Uygulamaya başlamadan önce her iki gruba da Tartışma Metni Yazma Formu-1 (Ek-2) ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda 7 hafta boyunca

tartışma metni yazma öğretimi araştırmacı tarafından hazırlanan ‘‘Tartışma Metni Öğretimi El Kitabı’’ (Ek-1) doğrultusunda ve Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Türkçe öğretmeni ile araştırmacı her hafta uygulama yapılacak olan dersten önce o hafta işlenecek konularla ilgili öğretim materyali üzerinde çalışmıştır. Öğretmen, ilk olarak seçmeli olarak yapılan Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde bir başka 7. sınıf şubesinde konuyu anlatmıştır. Daha sonra asıl uygulamanın yapıldığı deney grubunda dersi anlatmıştır. Böylece öğretmenin konuya tam hâkimiyeti sağlanmaya ve ünitelere bölünen konunun o haftaki ders saatinde yetişip yetişmeyeceği belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir müdahale olmamış, normal öğretime devam edilmiştir. 7 haftanın sonunda her iki gruba da Tartışma Metni Yazma Formu-2 (Ek-3) son test olarak uygulanmıştır.

❖ Tartışma Metninin Öğretimi

Deney grubunda işlenen derslerde yapılan metin yapısı öğretiminin aşamaları aşağıdaki şekilde planlanmıştır:

a. Metin Türleri ve Tartışma Metninin Bunlar Arasındaki Yerinin Açıklanması

İlk olarak metin türleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Tartışma metniyle öğrencilerin karşılaşabileceği yerler ve bu metin yapısının bilinmesinin sağlayacağı faydalar hakkında bilgi verilerek öğrenciler motive edilmiştir. Bu aşamada son olarak farklı metin türleri üzerinde (bilgilendirici metin, öyküleyici metin, tartışma metni) karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak öğrencilerin tartışma metni yapısını kavraması ve diğer metin türlerinden farkını anlamasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

b. Tartışma Metninin Yapısını Açıklama

Bu aşamada öğrencilere tartışma metni yapısı ayrıntılı olarak tanıtılmış, tartışma metninin birimleri hakkında bilgi verilmiştir. Her metin birimi ayrıntılı şekilde açıklanmış, birbiriyle ilişkisi ortaya konulmuştur. Önce ana birimler (zemin, iddia, karşı iddia, sonuç) sonra yardımcı birimler (destek ve çürütme gerekçesi, koşullu kabul) daha sonra ise işlevsiz birimler tanıtılmıştır.

Tartışma metninin birimleri tanıtıldıktan sonra iyi yazılmış tartışma metni örnekleri üzerinden tartışma metninin birimleri gösterilmiştir. Uygulamalı çalışmalarla bir tartışma metninin birimlerini öğrencilerin bulması sağlanmıştır.

c. Tartışma Metninin Birimleriyle İlgili Yazma Çalışmaları

Tartışma metni yapısı ve birimleri tanıtıldıktan sonra her metin birimiyle ilgili yazma çalışmalarına geçilmiştir. Öncelikle her metin birimi özellikleri ve işlevleriyle beraber verilmiş, sonra örnek üzerinden nasıl oluşturulması gerektiği açıklanmıştır. Birimin nasıl oluşturulacağı gösterildikten sonra farklı bir konuda öğrencilerden o metin birimini oluşturması istenmiştir. Bu şekilde öğrenci her metin birimini nasıl oluşturacağını, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrenmiştir.

d. Tartışma Metni Yazma

Bu aşamada ilk olarak öğrencilere tartışma metinleri üzerinden çözümlene çalışmalarını yaptırılmıştır. Ön testte öğrencilerin yazdıkları metinlerden seçilen örnekler üzerinde bütün metin birimlerinin bulunup bulunmadığı ve eksik oluşturulan metin birimlerinin nasıl daha iyi yazılabileceğiyle ilgili çalışmalar yaptırılmıştır.

Metinlerin incelenmesinden sonra öğrencilerin üzerinde fikir yürütebilecekleri konular hakkında tartışma metni yazmaları sağlanmıştır. Bunun için önce öğrencilere tartışma metni yazmada kullanılacak örnek bir taslak verilmiştir. Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler metin birimleri ve ana düşüncüyü ana hatlarıyla belirleyerek metin taslağına yazmışlardır. Öğrenciler ilk aşamada taslak yardımıyla bir tartışma metni oluşturmuşlardır. Daha sonraki metin yazma çalışmalarında ise taslak form olmadan tartışma metni oluşturmuşlardır. Yazdıkları metinleri paylaşmak isteyen öğrencilerin metinlerini sınıfta okumaları sağlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere yazdırılan tartışma metinlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin metin yazmalarını kolaylaştırmak üzere

onlara 3 ayrı konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında bir tartışma metni yazmaları istenmiştir.

Konu seçiminde en az iki karşıt görüş içeren, öğrencilerin üzerinde rahatlıkla fikir yürütebileceği, düşüncesini açıklayabileceği ve güncel konular olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaca ulaşmak için konuların seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanından 11, edebiyat eğitimi alanından 1 uzmandan, araştırmacı tarafından hazırlanan 10 konuyu 1 ile 5 puan arasında bir puanlamayla 7. sınıf düzeyine uygunluk ve metin türüne uygunluk bakımından ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu konulara verilen puanların ortalamaları alınarak en üst düzeyde puan verilen 6 konu uygulamaya katılmıştır. Bunlardan üçü deneysel çalışmanın ön testinde diğer üçü ise son testinde kullanılmıştır.

Bu konular ve uzmanlardan aldıkları puanların ortalamaları sırasıyla şöyledir:

No	Konu	7. Sınıf Düzeyine Uygunluk	Metin Türüne Uygunluk
1	Size göre okullarda tablet bilgisayarla eğitim verilmesi doğru bir uygulama mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.	3,5	4,25
2	Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.*	4,58	4,91
3	Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.*	4	4,33
4	Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.*	4,66	4,66
5	Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.**	4	4,41
6	Size göre sınıf başkanı, öğretmen tarafından mı yoksa öğrenciler tarafından mı seçilmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.**	4,66	4,58
7	Size göre çok paraya sahip olmak mutlu olmak için yeterli midir, değil midir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.	3,83	4,16
8	Size göre ev işleri sadece kadınlara mı aittir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	3,16	3,58
9	Size göre hayvanların hayvanat bahçesinde tutulması mı doğal hayata bırakılmaları mı doğrudur? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	3,83	4,33
10	Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.**	4,58	4,83

* Bu konu ön testte kullanılmıştır.

** Bu konu son testte kullanılmıştır.

Seçilen konuların tamamının 4 puanın üzerinde ortalamaya sahip olması konuların geçerliliğine bir kanıt olarak düşünülmüştür. Araştırma sonucunda en yüksek puan ortalamasına sahip konuların öğrenciler tarafından da daha fazla tercih edildiği görülmüştür.

3.4.1. Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (TMADPA)

Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'nın geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

- a. Coşkun ve Tiryaki (2013b) tarafından geliştirilen “Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı” ilgili literatür ve örneklem dışındaki öğrenci metinleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.
- b. Hazırlanan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için tartışmacı metin birimlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formunu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.
- c. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda formda bazı değişiklik ve düzenlemeler yapılmış ve forma son hâli verilmiştir. Buraya kadar olan adımlar ölçeğin geçerliliği için yeterli sayılmıştır.
- d. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması için “değerlendirmeciler arası tutarlılık” yöntemine başvurulmuştur. Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak da isimlendirilen bu yöntem, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılır. Gözlemcilerin verdiği puanlar birbirine yaklaştıkça güvenilirliğin artacağı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2013: 114).

Bu amaçla araştırmacı, Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci gözlemci ile ölçme aracının nitelikleri üzerine çalışmıştır. Bu çalışmalardan sonra evrenden seçilen örnekleme grubundan ayrı 40 öğrenciye tartışma metni yazdırılmıştır. Bazı kompozisyon kâğıtlarını araştırmacı ve 2. gözlemci birlikte değerlendirmiştir. Bu denemelerde iki gözlemcinin ulaştıkları sonuçların birbirine yakın olduğu belirlendikten sonra araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanından uzman 2. gözlemci

uygulamada elde edilen 40 metin üzerinde dereceli puanlama anahtarını kullanarak her metin birimini birbirinden bağımsız biçimde puanlamıştır. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim öğrencilerinin tartışmacı anlatımlarında gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayıları şu şekildedir:

- a. “Zemin” biriminde $r = .87$ ($p < 0.05$)
- b. “İddia” biriminde $r = .82$ ($p < 0.05$)
- c. “Karşı iddia” biriminde $r = 1.0$ ($p < 0.05$)
- d. “Koşullu Kabul” biriminde $r = .95$ ($p < 0.05$)
- e. “Sonuç” biriminde $r = .92$ ($p < 0.05$)
- f. Tüm birimlerde $r = .93$ ($p < 0.05$)

Pearson Korelasyon Analizi sonuçları, alt birimlerde ve toplam puanda kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin yüksek olduğunu ve ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Tartışma Metni Sorun Çizelgesi (TMSÇ)

Öğrencilerin tartışma metninin birimlerini oluşturmadaki sorunlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- a. Coşkun ve Tiryaki (2013a) tarafından geliştirilen “Tartışmacı Metin Birimleri Sorun Envanteri” ilgili literatür ve örneklem dışındaki öğrenci metinleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.
- b. Hazırlanan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için tartışma metnine ait birimleri kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

- c. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda formda bazı değişiklik ve düzenlemeler yapılmış ve forma son hâli verilmiştir. Buraya kadar olan adımlar ölçme aracının geçerliliği için yeterli sayılmıştır.
- d. Ölçme aracının güvenilirliğinin sağlanması için öncelikle araştırmacı ve Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci puanlayıcı ölçme aracının nitelikleri üzerine birlikte çalışmıştır. İki puanlayıcı arasında temel kavramlarda ve sorunlarda yüksek düzeyde uzlaşa sağlanabildiği belirlendikten sonra örnekleme yer alan 32 öğrenci metni sorun çizelgesi kullanılarak iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.
- e. Sorun çizelgesi kullanılarak yapılan ölçmenin güvenilirliğini belirlemek üzere için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda ölçme aracının güvenilirliği .95 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının .70'in üzerinde çıkması, ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunun kanıtı olarak kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel değerlendirmede öncelikle Nicel değerlendirme yoluyla, öğrencilerin tartışma metninin birimlerini oluşturma düzeyleri sayısal verilerle ortaya konulmuş, bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Nitel değerlendirme yoluyla öğrencilerin metin birimlerini oluşturma ile ilgili sorunları öğrenci metinlerinden örneklerle açıklanmıştır.

Araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları incelenmiş ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar verilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek için basıklık-çarpıklık katsayısı analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda ön testler için kendi arasında ve son testler için kendi arasında İlişkisiz Örneklem T-Testi; grupların ön testleri ile son testleri arasında İlişkili Örneklem T-Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

3.5.1. Nicel Değerlendirme

Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (TMADPA) kullanılarak öğrencilerin tartışma metninin birimlerini oluşturma düzeyleri ortaya konulmuştur (Ek-4).

Tartışma metni analitik dereceli puanlama anahtarına göre metin elementleri; puanlanamaz (0 puan), yetersiz (2 puan), orta (4 puan) ve başarılı (6 puan) olarak sınıflandırılmıştır. Puanlamada herhangi bir metin elementine iki derecenin ortasında bir puan verilmesi uygun bulunduğu ara puanlar (1, 3, 5) kullanılmıştır.

TMADPA aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, ön testten ve son testten aldıkları puan ortalamalarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespiti için ise ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ayrıntılı olarak “Bulgular” bölümünde ele alınmıştır.

3.5.2. Nitel Değerlendirme

Araştırmada, öğrencilerin tartışma metnlerinin nicel (sayısal) verilerle değerlendirilmesinin yanında nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nitel değerlendirmede öğrencilerin tartışma metni oluşturmada yaşadıkları sorunlar belirlenmiş, bu sorunlar öğrenci metinlerinden örneklerle açıklanmıştır. Metin birimlerinde karşılaşılan sorunlar Tartışma Metni Sorun Çizelgesi (TMSÇ) kullanılarak değerlendirilmiştir (Ek-5). Bu değerlendirmede öncelikle her birimle ilgili sorunlar frekans ve ortalama değerleriyle tablolar hâlinde sunulmuş, daha sonra her sorun örnek metinlerle açıklanmıştır. Örnek metinler çoğunlukla orijinal (el yazısı) biçimiyle metne yerleştirilmiştir. Bununla birlikte okunaklı olmayan bazı metinler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aktarma sırasında orijinal metindeki yazım ve noktalama biçimine sadık kalınmış, yazarın yaptığı yanlışlar örneklerde olduğu gibi aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, genel araştırma sorusu ve alt araştırma sorularına bağlı olarak sunulmuştur.

Araştırma örnekleminin verileri üzerinde hangi analizlerin yapılacağına karar verilebilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği (parametrik olup olmadığı) değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları için Ön Test ve Son Test Betimsel Verileri

Gruplar	Ölçüm	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Std. Sapma
Deney Grubu	Ön Test	42	.306	-.506	5.02	1.93
	Son Test	42	-.418	-.391	16.57	6.37
Kontrol Grubu	Ön Test	37	.743	-.333	5.27	2.42
	Son Test	37	-.208	.856	4.37	1.55

Tabloda grupların aldığı puanların dağılımlarına bakıldığında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1/-1 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler grupların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Weinfurt, 1995). Bu nedenle çalışmada ön testler ve son testler için yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deney grubu** öğrencileri ile öğretilmediği **kontrol grubu** öğrencilerinin **ön testte** yazdıkları tartışma metinlerinde, *metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her metin birimi ve toplam puan için ayrı olmak üzere ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Ön Test Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Birimi	Grup	n	Alınabilecek		ss	sd	t	p
			Max. Puan	\bar{X}				
Zemin	Deney	42	6	.45	1.087	77	-.407	.685
	Kontrol	37		.57	1.425			
İddia	Deney	42	6	2.69	1.405	77	.235	.815
	Kontrol	37		2.62	1.163			
Karşı İddia	Deney	42	6	.52	1.065	77	.613	.542
	Kontrol	37		.38	1.037			
Koşullu Kabul	Deney	42	6	.36	.656	63.097	-	.091
	Kontrol	37		.68	.944			
Sonuç	Deney	42	6	1.00	1.012	77	-.118	.906
	Kontrol	37		1.03	1.013			
Toplam	Deney	42	30	5.02	1.932	77	-.503	.617
	Kontrol	37		5.27	2.423			

Tablo 9'a göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyleri çok düşüktür. Her iki grupta da zemin, karşı iddia ve koşullu kabul birimlerindeki başarı 1 puanın altındadır. Sonuç birimindeki başarı da 1 puan civarındadır. En başarılı olunan birim ise iddiadır. Toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) deney grubunda 5.02; kontrol grubunda ise 5.27'dir.

Buna göre her iki gruptaki öğrencilerin ön testteki tartışma metinlerinde "iddia"nın ifade edilmesinde kısmen başarılı oldukları ancak diğer birimlerdeki ve toplamdaki başarılarının birbirine çok yakın ve son derece düşük olduğu görülmektedir.

Ön testlere ait ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre hiçbir metin biriminde (ana birimler ve yardımcı birimler) ve toplam puanda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının ön testte tartışma metni yazma becerisi açısından denk olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Metin yapısı öğretiminin yapılmadığı ortaokul 7. sınıftaki **kontrol grubu** öğrencilerinin **ön test ve son testte** yazdıkları tartışma metinleri arasında metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Araştırmada kontrol grubunun ön test ve son test puanları ortalamaları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her metin birimi ve toplam puan için ayrı olmak üzere ilişkili örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Birimi	Ölçüm	n	Alınabilecek		ss	sd	t	p
			Max. Puan	\bar{X} (Ort.)				
Zemin	Ön Test	37	6	.57	1.425	36	.183	.856
	Son Test	37		.54	1.216	36		
İddia	Ön Test	37	6	2.62	1.163	36	-.460	.648
	Son Test	37		2.73	1.347	36		
Karşı İddia	Ön Test	37	6	.38	1.037	36	-.243	.809
	Son Test	37		.43	1.042	36		
Koşullu Kabul	Ön Test	37	6	.68	.944	36	2.671	.011
	Son Test	37		.16	.501	36		
Sonuç	Ön Test	37	6	1.03	1.013	36	2.618	.013
	Son Test	37		.51	.870	36		
Toplam	Ön Test	37	30	5.27	2.423	36	1.810	.079
	Son Test	37		4.38	1.552	36		

Tablo 10'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son testlerinde tartışma metninin birimlerini oluşturma düzeyleri çok düşüktür. Ön testte zemin, karşı iddia, koşullu kabul birimlerindeki başarı puanı 1'in altındayken, sonuç biriminde 1 puan civarındadır. En başarılı olunan birim ise iddiadır ($\bar{X}= 2.62$).

Son testte zemin, karşı iddia, koşullu kabul ve sonuç birimlerindeki başarı puanı 1'in altındadır. En başarılı olunan birim iddiadır ($\bar{X}= 2.73$). Toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) ön testte 5.27; son testte ise 4.38'dir.

Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin hem ön testteki hem de son testteki tartışma metinlerinde "iddia"nın ifade edilmesinde kısmen başarılı oldukları ancak diğer birimlerdeki ve toplamdaki başarılarının son derece düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma metninin birimlerinden zemin, koşullu kabul, sonuç birimlerinden alınan puanlar ve toplam puan son testte daha düşüktür. İddia ve karşı iddia birimlerinden alınan puanlar ise son testte daha yüksektir.

Koşullu kabul ve sonuç birimlerinden alınan puanlar arasındaki fark anlamlı iken ($p<.05$); zemin, iddia, karşı iddia birimlerinden alınan puanlar ve toplam puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deney grubu** öğrencilerinin **ön test ve son testte** yazdıkları tartışma metinleri arasında *metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir.

Araştırmada deney grubunun ön test ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her metin birimi ve toplam puan için ayrı olmak üzere ilişkili örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 11: Deney Grubunun Ön ve Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Birimi	Ölçüm	n	Alınabilecek		ss	sd	t	p
			Max. Puan	\bar{X} (Ort.)				
Zemin	Ön Test	42	6	.45	1.087	41	-12.015	.000
	Son Test	42		4.17	1.752			
İddia	Ön Test	42	6	2.69	1.405	41	-4.577	.000
	Son Test	42		3.88	1.292			
Karşı İddia	Ön Test	42	6	.52	1.065	41	-10.261	.000
	Son Test	42		3.71	1.929			
Koşullu Kabul	Ön Test	42	6	.36	.656	41	-6.398	.000
	Son Test	42		2.50	1.979			
Sonuç	Ön Test	42	6	1.00	1.012	41	-5.408	.000
	Son Test	42		2.31	1.405			
Toplam	Ön Test	42	30	5.02	1.932	41	-13.808	.000
	Son Test	42		16.57	6.371			

Tablo 11’e göre deney grubundaki öğrencilerin ön testlerinde tartışma metninin birimlerini oluşturma düzeyleri çok düşükken son testlerinde bütün metin birimlerinde belirgin bir artış söz konusudur.

Ön testte zemin, karşı iddia, koşullu kabul birimlerindeki başarı puanı 1’in altında, sonuç biriminde 1 puan civarındadır. Ön testte en başarılı olunan birim ise iddiadır (\bar{X} = 2.69). Son testte koşullu kabul ve sonuç birimlerinde başarı puanları 2 puanın üzerinde, iddia ve karşı iddia birimlerinde ise başarı puanları 4’e yakındır. En başarılı olunan birim ise zemin birimidir (\bar{X} = 4.17). Toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) ön testte 5.02; son testte ise 16.57’dir.

Deney grubundaki öğrencilerin tartışma metnini oluşturma puanları tüm birimlerde ve toplam puanda son testte dikkat çekici düzeyde yükselmiştir. Deney

grubundaki öğrencilerin son testte tüm birimlerden aldıkları puanlar ve toplam puan arasındaki fark anlamlıdır ($p < .05$). Bu bulgular deney grubunda gerçekleştirilen metin yapısı öğretiminin öğrencilerin tartışma metni yazma becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki **deney grubu** öğrencileri ile öğretilmediği **kontrol grubu** öğrencilerinin **son testte** yazdıkları tartışma metinlerinde, metin birimlerini oluşturma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Grupların son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ANCOVA'nın kabullenmeleri test edilmiştir. Bu kabullenmeler sağlanmadığı için son testler arasında ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testlerinde Tartışma Metni Birimlerine Yönelik Puan Ortalamalarının İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Metin Birimi	Grup	n	Alınabilecek Max. Puan	\bar{X} (Ort.)	ss	sd	t	p
Zemin	Deney	42	6	4.17	1.752	73.169	10.787	.000
	Kontrol	37		.54	1.216			
İddia	Deney	42	6	3.88	1.292	77	3.875	.000
	Kontrol	37		2.73	1.347			
Karşı İddia	Deney	42	6	3.71	1.929	64.584	9.556	.000
	Kontrol	37		.43	1.042			
Koşullu Kabul	Deney	42	6	2.50	1.979	46.897	7.394	.000
	Kontrol	37		.16	.501			
Sonuç	Deney	42	6	2.31	1.405	77	6.719	.000
	Kontrol	37		.51	.870			
Toplam	Deney	42	30	16.57	6.371	46.469	12.005	.000
	Kontrol	37		4.38	1.552			

Tablo 12'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyleri çok düşüktür. Deney grubundaki öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyi her metin biriminde kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksektir.

Son test sonuçlarına göre;

Zemin birimindeki başarı kontrol grubunda 0.54 iken, deney grubunda 4.17'dir.

İddia birimindeki başarı kontrol grubunda 2.73 iken, deney grubunda 3.88'dir.

Karşı iddia birimindeki başarı kontrol grubunda 0.43 iken, deney grubunda 3.71'dir.

Koşullu Kabul birimindeki başarı kontrol grubunda 0.16 iken, deney grubunda 2.50'dir.

Sonuç birimindeki başarı kontrol grubunda 0.51 iken, deney grubunda 2.31'dir.

Toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) kontrol grubunda 4.38 iken, deney grubunda 16.57'dir.

Buna göre öğrencilerin son testteki tartışma metinlerinde deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubundan belirgin düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın en az olduğu metin birimi iddiadır. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin tartışma metinlerine çoğunlukla doğrudan iddiasını ifade ederek başlamalarından kaynaklanmış olabilir.

Son testlere ait ilişkisiz örneklemler t testi sonuçlarına göre bütün metin birimlerinde (ana birimler ve yardımcı birimler) ve toplam puanda deney ve kontrol grupları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Metin yapısı öğretiminin yapıldığı ortaokul 7. sınıftaki deney grubu öğrencileri ile öğretilmediği kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testte yazdıkları tartışma metinlerinde, metin birimlerini oluşturmayla ilgili sorunları ve bu sorunların sıklık düzeyi nedir?” şeklindedir.

Araştırmada öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturmada ne tür sorunlar yaşadıklarını belirlemek amacıyla Coşkun ve Tiryaki (2013a)'den uyarlanan Tartışma Metni Sorun Çizelgesi kullanılmıştır. Bunun için öğrencilerin yazdığı tartışma metinlerinde birimlerle (zemin, iddia, karşı iddia, koşullu kabul ve sonuç)

ilgili sorunların sıklığı tablolar hâlinde sunulmuştur. Sorunlar analiz edilirken deney ve kontrol gruplarının hem ön test hem de son testte yazdıkları tartışma metinlerinde karşılaşılan sorunlar önce bir bütün olarak daha sonra ise her birim için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 13: Tartışma Metninin Birimleri İle İlgili Sorunlar

No	Sorunlar	D-Ön Test		K-Ön Test		D- Son Test		K-Son Test		Toplam	
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Zemin birimiyle ilgili sorunlar	40	0.95	34	0.91	22	0.52	36	0.97	132	0.83
2	İddia birimiyle ilgili sorunlar	25	0.59	23	0.62	15	0.35	29	0.78	92	0.58
3	Karşı iddia birimiyle ilgili sorunlar	46	1.09	40	1.08	33	0.78	42	1.13	161	1.01
4	Koşullu kabul birimiyle ilgili sorunlar	40	0.95	34	0.91	32	0.76	37	1	143	0.90
5	Sonuç birimiyle ilgili sorunlar	37	0.88	36	0.97	25	0.59	37	1	135	0.85
	Toplam	188	4.47	167	4.51	127	3.02	181	4.89	663	4.19

Tablo 13'e baktığımızda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin metinlerinde tartışma metninin birimleri ile ilgili en çok karşılaşılan sorun karşı iddia birimiyle ($\bar{X}= 1.01$), en az karşılaşılan sorun ise iddia birimiyle ($\bar{X}= 0.58$) ilgilidir. Deney grubundaki öğrencilerin son testindeki metinlerde tüm metin birimlerinde ve toplamda karşılaşılan sorun sayısı ön testindeki metinlere göre büyük oranda azalmıştır (ön test: 188- son test: 127). Metin birimleri ile ilgili sorunların sıfırlanmaması ise öğrencilerin ön testteki metinleriyle son testteki metinlerinde karşılaşılan sorunların niteliğinin değişmesi ile açıklanabilir. Örneğin ön testteki metinlerde genellikle metin birimlerinin oluşturulmamasına ilişkin sorunlar varken son testteki metinlerde bu sorunlar çok büyük oranda azalmış, bunun yerine metin birimleri ile ilgili farklı sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son testindeki metinlerde tüm metin birimlerinde ve toplamda karşılaşılan sorun sayısı ön testindeki metinlere göre –az bir farkla da olsa- artmıştır (ön test: 167- son test: 181). Kontrol grubundaki öğrencilerin metinlerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili bir azalma beklenmese de sorunların aynı düzeyde kalması beklenen bir durumdur. Ancak öğrencilerin aradan geçen zaman içerisinde tartışma metninin birimlerini oluşturmalarıyla ilgili karşılaşılan sorunların sayısının artması bu süreçte tartışma metni ile ilgili herhangi bir eğitim almamalarından veya tartışma metni yazmamalarından kaynaklanabilir.

4.5.1. “Zemin” Birimi İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin “zemin” birimini oluştururken en çok karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14: “Zemin” Birimi İle İlgili Sorunlar

No	Sorunlar	D-Ön Test		K-Ön Test		D- Son Test		K-Son Test		Toplam	
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Tartışma konusuyla ilgili zemin sunulmamıştır.	32	0.76	28	0.75	3	0.07	28	0.75	91	0.57
2	Zemin ile iddia arasındaki ilişki zayıftır.	1	0.02	0	0	7	0.16	1	0.02	9	0.05
3	Zeminin sunuluşu dağınıktır.	1	0.02	0	0	3	0.07	2	0.05	6	0.03
4	Zemin, tartışma konusu için yetersizdir.	6	0.14	6	0.16	9	0.21	5	0.13	26	0.16
	Toplam	40	0.95	34	0.91	22	0.52	36	0.95	132	0.83

Tablo 14’e göre ön testte deney ($\bar{X}= 0.76$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}= 0.75$) öğrencilerin zemin birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Tartışma konusuyla ilgili zemin sunulmaması” olmuştur. Ön testte bu sorundan sonra en çok karşılaşılan sorun ise “Zeminin tartışma konusu için yetersiz olması”dır. Ön testte her iki grupta “Zemin ile iddia arasındaki ilişkinin zayıf olması” ve “Zeminin sunuluşunun dağınık olması” sorunları en az karşılaşılan sorun olmuştur (Genelde zemin birimi sunulmadığı için bu sorunların frekansı düşüktür).

Son testte deney grubundaki öğrencilerin zemin birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Zeminin tartışma konusu için yetersiz olması” ($\bar{X}= 0.21$) iken kontrol grubundaki öğrencilerin “Tartışma konusuyla ilgili zemin sunulmaması” ($\bar{X}= 0.16$) olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde zemin birimiyle ilgili toplam 40 sorun ($\bar{X}= 0.95$) tespit edilirken son testte 22 sorun ($\bar{X}= 0.52$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde zemin birimiyle ilgili toplam 34 sorun ($\bar{X}= 0.91$) tespit edilirken son testte 36 sorun ($\bar{X}= 0.95$) belirlenmiştir. Son testte kontrol grubunda zemin birimiyle ilgili sorunların miktarında önemli bir değişiklik olmazken deney grubunda zemin ile ilgili sorunların büyük oranda azaldığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin tartışma konusuyla ilgili zemin sunmanın önemini kavrayarak bu sorunu büyük oranda aştıkları, ancak kontrol grubundaki

öğrencilerin bu sorunu devam ettirdikleri ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde öğrenci metinlerinde önce zemin birimine yönelik başarılı örnekler, daha sonra zemin birimiyle ilgili sorunlara örnekler gösterilmiştir.

❖ Zemin Birimini Oluşturmada Başarılı Örnekler

Örnek Metin 1

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu aşağıdaki metne öğrenci oyunun tanımını yaparak başlamış, geçmişle günümüzü çocuk oyunları açısından karşılaştırmıştır. Böylece tartışma konusuna başarılı bir şekilde zemin hazırlamıştır.

Oyun insanların bebeklikten yetişkinliğe kadar insanların gelişimini sağlayan en önemli unsurların biridir. Bebekken elimize verilen eşyaları oyunla denge-
tiren ve öğrenirdik. Bugün ise ortaya çıkan bilgi-
sayar oyunları sokakta oyun oynayan çocuklar, eve
kapatıyor. Sizce bilgisayar oyunları mı sokak oyunları
mı daha eğlencelidir?

(deney grubu - son test)

Örnek Metin 2

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan aşağıdaki metinde öğrenci “zemin” birimini başarılı bir şekilde oluşturmuştur.

Zamanın bir çoğunu kapsayan okullarda, sınıfın düzeninin sağlan-
ması için bir sınıf başkanına ihtiyaç vardır. Sınıf başkanı öğretmen
sınıfa girince kadar sınıfta düzeni sağlayan öğrencidir. Peki bu sınıf
başkanını öğretmen tarafından mı yoksa öğrenci tarafından mı seçilmesi
doğrudur?

(deney grubu - son test)

Örnek Metin 3

Öğrenci aşağıdaki metni “Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusuyla ilgili olarak oluşturmuştur. Zemin biriminde sayısal verilerden yararlanarak tartışma konusunu başarılı bir şekilde açıklamıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) yaptığı araştırmalara göre Türkiye'de yaşayan insanların sadece %15'i köyde oturuyor. Geri kalan %85'i ise şehirlerde oturuyor. 2002 yılında ise Türkiye'de yaşayan insanların %75'i köyde %25'i şehirde oturuyordu. Bende bu değişimin neden olduğunu ve köyde mi daha iyi yaşam yoksa şehirde mi yaşam gerektiğini araştırmaya karar verdim.

(deney grubu - son test)

4.5.1.1. Tartışma Metninde Zemin İle İlgili Sorunlara Örnek Metinler

Bu bölümde zemin ile ilgili tespit edilen sorunlara örnek metinler sunulmuştur.

❖ Tartışma Konusuyla İlgili Zemin Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde zemin ile ilgili en çok karşılaşılan sorunlardan birisi “tartışma konusuyla ilgili zemin sunulmaması”dır. Öğrenciler genelde metne iddialarını ifade etmekle başlamakta ve tartışma konusuyla ilgili herhangi bir zemin birimi oluşturmamaktadır. Oysa (veri) zemin tartışma metninin ana birimlerindedir. İyi bir tartışma metninde zemin birimine mutlaka yer verilmelidir.

Örnek Metin 1

Bana göre okullarda serbest kıyafet olmamalıdır. Bence okul forması daha iyidir. Hem serbest kıyafet uygulaması olursa zengin, fakir ayrımı olabilir. Bence her okulun da kendine özel farklı bir okul forması olması daha iyidir diye düşünüyorum. Okul gelen öğrencilerin o okuldan mı veya başka okuldan olduğunu bilmiyoruz. Serbest kıyafet olsaydı. Bazı ailelerin uddi durumu iyi veya kötü de olabilir. Ve serbest kıyafet olursa okulda daha veya küçümsenmiş gibi olaylar yaşanabilir. Bu yüzden serbest kıyafet uygulaması olmasın. Bana göre okul kıyafeti daha uygundur.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci, metne iddiasını “Bana göre okullarda serbest kıyafet olmamalıdır.” şeklinde dile getirerek başlamakta ve tartışmanın konusu ile ilgili zemin oluşturmamıştır.

Örnek Metin 2

Bence olmamalıdır. Çünkü bazılarının durumu kötü olabilir, veya bazılarının durumu çok iyi. Bazen durumu olmayanlar hergün değişik kıyafet giyemezler. Ama durumu olanlar hergün farklı farklı kıyafetler giyecekler ve durumu olmayanlar çok üzülürler. Bu nedenle bence okul forması daha iyi çünkü bu formaları herkes alabilir... Hem durumu olanlar hem de durumu olmayanlar okul forması alabilirler. Ve bazıları çok kısa giyebilirler. Bu uyan öğrenciler kısa giyinmek isterler ve anneleri babaları izin vermezler. Ve diğer çok zor durumda bırakabilirler. Ve en iyi okul forması...
S: 111

(deney grubu - ön test)

Öğrenci, metne iddiasını “*Bence (serbest kıyafet) olmamalıdır.*” şeklinde ifade ederek başlamış, iddiasına yönelik destek gerekçesi de sunmuştur. Ancak tartışmanın konusu ile ilgili zemin oluşturmamıştır.

Örnek Metin 3

Bence köy hayatı daha güzeldir, çünkü her yer ağaç, ot, çiçek, bacak, yeşillik dolu. Çocukların oynayıp eğlenebileceği doğal yerler var. Şehirden uzaklaşıp bol ağaçlı bir yere gittiğimizde ciğerlerimiz oksijenden nasıl yanarsa işte köyde de aynı olur. Temiz hava, sessizlik, rahatlık, huzur. Kültürün de işte bu kavramların hepsini köy hayatında bulursunuz.

Herkes benim gibi düşünmeyebilir bazıları şehir hayatını daha çok sevebilir. Her tarafı binalarla çevrilmiş bir yerde yaşamak mı, yoksa doğal bir yerde yani köyde yaşamak mı, daha güzeldir diye sormak istiyorum o şehri sevenlere.

(kontrol grubu - son test)

Yazar, metne iddiasını “*Bence köy hayatı daha güzeldir.*” şeklinde ifade ederek başlamıştır. Ancak tartışmanın konusu ile ilgili zemin oluşturmamıştır.

❖ Zemin İle İddia Arasındaki İlişkinin Zayıf Olmasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde zemin ile ilgili olarak sık karşılaşılan sorunlardan birisi de “Zemin ile iddia arasındaki ilişkinin zayıf olması”dır. Bu sorun iki şekilde ortaya çıkabilir. Birincisi öğrenci zemin birimi oluştursa bile sunulan zemin tartışma konusuyla ve iddiayla ilgili olmayabilir. İkincisi de sunulan zemin tartışma konusuyla ilgili olsa da zemin ile iddia arasındaki geçiş iyi yapılmamış olabilir. İyi bir tartışma metninde zemin, tartışma konusunu okuyucuya açıklamalı aynı zamanda da zeminle iddia arasında bağlantı sağlam şekilde oluşturulmalıdır.

Örnek Metin 1

Bir gün internete ödev yapmaya gittim. Arkadaşım Mehmet Ali'yi gördüm selde oyun oynayalım dedi kabul etmedim ve hala ısrar etti sonra kabul ettim oyun oynadıktan akşam oldu ödevi unuttum ve hemen eve gittim. Ve hemen kitaptan araştırma yaptım ve sabaha doğru ödevi bitirdim ve çok rahatladım sonra sınıfa girdim benden sonra hocam sordu kitabın daha faydalıdır ya da internetin faydalıdır diye soru sordu hocam beni kaldırdı ve kitap dedim çünkü kitap daha faydalıdır ve hocanın bütün anlattıklarınının hepsi vardır. Dedim ve hocam benim anlattıklarımı çok sevdi.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci iddiasını “Kitap daha faydalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci zemin olarak konuyla ilgili yaşadığı bir olayı anlatmıştır ancak bu olay ile iddiası arasında bağlantı kuramamıştır. Dolayısıyla sunduğu zeminin iddia ile ilişkisi zayıftır.

Örnek Metin 2

Bir gün dedemle köye gittik. Köyde dedeme yardım edim. Sonra dedem birkaç saat sonra ~~dedem~~ işini bitirdi bana teşekkür etti. Anneme akşam ~~saatleri~~ ~~anne~~ ~~gün~~ dedem ~~gilde~~ ~~kalabiliyorsa~~ ~~anne~~ ~~saat~~ ~~oldu~~ ~~can~~ ~~dönme~~ ~~işin~~ ~~köy~~ otobüsüne binip ~~çarşıdaki~~ evimize gitim. Annem bana şunu sordu öğlüm köyde ne yaptın. Anne köyde sadece dedeme yardım ettim dedim. Sonra akşama kadar ne yaptığını anlamadım ne iş yapmadığını anlatmadan odasına gitti. Orada akşama kadar ders çalıştı. Akşam babası geldi. Öğlüm bugün ne yaptın dedi. Baba bana dedem iş vardır. Ve hepsini yapıp otobüse binip eve geldim ve odama gidip çalıştım ve şehrin en iyi olduğunu anladım. Bundan sonra artık hep burada oturacağım baba köyüde ben artık hep çarşıda oturacağım ve bir daha ~~çalıştırma~~ köyde oturmasınca zorlayacağım eğer istemezse bir daha karışmayacağım ve köyün en zoru olduğunu kondisi ~~alorsu~~ ~~daim~~ ~~ve~~ ~~bitticiyim~~.

(deney grubu - son test)

Öğrencinin iddiası “şehir hayatının köy hayatından daha iyi olduğu” yönündedir. Öğrenci konuyla ilgili olarak yaşadığı bir olayı anlatmıştır ancak bu olay iddiasını destekleyecek nitelikte değildir. Köy hayatının zorluklarını veya köyde yaşadığı zorlukları anlatmak yerine sadece olayı anlatmış ve şehrin daha iyi olduğu iddiasında bulunmuştur. Dolayısıyla sunduğu zeminin iddia ile ilişkisi zayıftır.

Örnek Metin 3

Bugün ailemle güzel bir tatil yapmak istedik.
 ailemle muğla marmanise gitik köyleri gezdik
 ve köyler çok güzeldi. Her şehrin gürültüsü
 ne kavganın sesi ne ARABA'ların sesi karas
 koyun yemekleri hem sağlıklı hem organikti.
 Ama şehir'deki gibi koca koca evler yoktu
 Avm'ler yoktu marketler, mağazalar yoktu
 Ama onlardan daha iyi şeyler vardı mesela
 insanların tatlılığı, köy ortamının sakinliği,
 trafığın olmaması, hayvanlara şiddet olmaması,
 hayvanları beslediği korunduğu bir ortamdı.
 O kadar güzel ki bir daha şehre
 gitmek istemedim. Bence köyün ortamı
 çok daha iyi ve güzel.

(deney grubu - son test)

Öğrencinin iddiası “Bence köyün ortamı çok daha iyi ve güzel.” şeklindedir. Öğrenci konuyla ilgili olarak yaşadığı bir olayı anlatmıştır ancak metinde öğrencinin sunduğu zeminden iddiaya doğrudan geçiş yaptığı arada herhangi bir bağlantı kuramadığı görülmektedir. Bu durumda zemin, anlatılan konuyla ilgili de olsa okuyucunun zihninde yazarın bu olayı niye anlattığına dair sorular uyandırmaktadır.

❖ Zeminin Sunuluşunun Dağınık Olmasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerin çok sık olmasa da “zeminin sunuluşunun dağınık olması” sorununa rastlanmaktadır. İyi bir tartışma metninde sunulan zemin iyi şekilde düzenlemeli, okuyucunun tartışma konusunu anlamasına yardımcı olmalıdır. Dağınık şekilde sunulan zemin okuyucunun konudan uzaklaşmasına ve sıkılmasına sebep olabilir.

Örnek Metin 1

... Köy hayatı yıllarca insanların yaşadıkları bir hayat biçimiydi. Fakat sanayi devrimi ve kapitalizmin başlamasıyla insanların iş bulmak daha iyi konut ve daha iyi bir hayat kalitesine ulaşabilmek için şehirlere taşınmıştır ve köy hayatında çok yönlü ve tercih edilen bir iş grubuydu. Fakat insanlar şehirlere taşınınca sanayi ve sanayi ile işe hizmet sektörü gelişmiştir.

Köy yaşamı her ne kadar sağlıklı ve güzel olsada artık tarımdan kazanılan miktar ve iş sonucu yine sanayi sayesinde azalmıştır ve geç etmişlerdir. Her ne kadar az para kazanılsada tarımda insanların en büyük ihtiyaçlarıdır ve aynı şekilde sanayide çok değerlidir.

Bence bu yüzden sanayide tarımda aynı derecededir ve köy hayatı ve şehir hayatı karşılaştırılmamalıdır çünkü ikisinde önemlidir ama tabii ki şehirde ekile ve zorlu yöntemler vardır şehirde psikolojik sıkıntılar hava kirliliği (yine yarıdan sanayi yüzünden) ve birçok hastalık insanların peşindedir ve emin olun ki bu köyde tarımdan ~~az~~ para kazanılmadan daha kötüdür ama köylerdeki insanlarda eğer kendilerine iyi bir geçim kaynağı bulamaz ise kapitalizmin pençesinde yitcekler yani ben bu konuda hangisinin daha iyi olduğuna karar veremedim bu konuda araştırdığım bunlardır.

(kontrol grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı yoksa şehir hayatı mı daha güzeldir?” sorusuna karşılık olarak yazılan bu metinde öğrenci zemin biriminde aşağıdaki bilgilere yer vermiştir:

-Köy hayatı insanların uzun yıllardır sürdürdükleri yaşam biçimidir.

-Sanayi devrimi ve kapitalizm gibi akımlar insanların şehirlere göç etmesine yol açmıştır.

-İnsanlar şehre taşınınca sanayi ve hizmet sektörü gelişmiştir.

-Köy yaşamı sağlıklı ve güzeldir.

-Tarım insanların en büyük ihtiyaçlarındandır. Öğrenci birçok bilgi sunmasına rağmen bu bilgileri bir düzen içerisinde mantıklı bir şekilde sıralayamamıştır. Dolayısıyla zeminin sunuluşu dağınıktır.

Örnek Metin 2

size göre Bilgisayar oyunları mı daha eğlenceli, yoksa sokak oyunları mı?
Geçen bir arkadaşım bilgisayar oyunlarında bağımlı olmuştu, sürmeden "wolf team" oynuyordu.
Uzun yıllar önce bilgisayar bulduğundan beri sokak oyunları umursamıyordum z. olmayd başladım!
TANKİLERİN 89'U Sadece bilgisayar oyunları UMURSUYD!

(deney grubu - son test)

Öğrenci bu metni “Size göre bilgisayar oyunları mı yoksa sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” sorusuna karşılık olarak yazmıştır. Öğrenci metne bir soru ile başlamış, daha sonra konuyla ilgili yaşadığı bir olayı bir cümleyle anlatmış, uzun yıllardır sokak oyunlarının oynanmadığından bahsetmiştir. Dolayısıyla sunduğu zemin birimini geliştiremeyip belli bir düzen içerisinde sunamamıştır.

Örnek Metin 3

Aile bizi büyütüp ve her şeyi bizim için ayırdığı için büyüyen adam olmamız için bizlere fedakarlık yapmıştır. Yemeyip yediren, içmeyip içeren, giymeyip giydiren Allah'ın bizi sevgiyi, sevgiyi ahlakı, Ahireti namazı, dua ve iman ve İslamı sınırlarında öğretti. Büyüyünce artık çocukluk için okulda baharımızla büyüdüğümüz için büyütür. Çantamıza koyduğumuz yemekte koyup ta oturma kadar bırakır ve araba gelene kadar durakta bekler ve arabaya binince Allah zihin açıklığı versin der ve yollar ve okulların su döken, okulda olan iş hocalar ve öğretmenler sahip çıkar. Kavgaya girerse hocanın oğludur gibi bizlere sahip çıkarlar. İhtiyacımıza su atılınca bizi korurken oyun oynarken düşer veya yaralanırsak hocalar bizi tutup hemen okul içindeki ilk yardım çantasından bizim yaralanmamızı önlerler. Okul arkadaşlarımız araç gereçlerimize eksik olduğunda verirler ve bence para verirler bizde onları isteriz ve böylelikle ortamda başka oluyor kompozisyon veya deneme yaparken hocalar bizlere yardım eder nasıl yapılır bulabiliriz nasıl yapılır gibi sorularımıza cevap verirler ve eve giderken yağmur yağarsa şemsiyesini hocalar bize verirler evdeyken babamız bizi sorup kolları ne yaptığımızı sorar. Kuşun alır kollarını bize bizle oyuncağını paylaşır abilerimiz veya abitemiz bize okullarımızda yardım eder ve ailem ve okulum hocalarımı, öğretmenlerimi ailemi çok sevdiğim ve hepsinde Allah razı olsun yaptıkları emekleri hep saçılamayacağız.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci "Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir?" konusuyla ilgili olarak yazdığı metinde aşağıdaki bilgileri sunmuştur:

-Ailenin önemi

-Ailenin yaptığı fedakârlıklar

-Öğretmenlerin çocuklar üzerindeki hakları

-Arkadaşlar arasındaki yardımlaşmalar

-Ailedeki sevgi ortamı

-Öğrencinin ailesine, okuluna ve öğretmenlerine karşı duyguları. Görüldüğü üzere öğrenci metinde birçok bilgiyi sıralamıştır ancak bu bilgiler düzenli bir biçimde aktarılamamıştır.

❖ Zeminin Tartışma Konusu İçin Yetersiz Olmasıyla İlgili Örnekler

İyi bir tartışma metninde sunulan zemin okuyucunun tartışma konusunu anlamasında ve o konunun niçin tartışıldığının açıklığa kavuşturulmasında önemli rol oynar. Bu yüzden iyi yazılmış bir tartışma metninde düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılarak tartışma konusu ortaya konulmalı, aynı zamanda okuyucunun dikkati konuya çekilmelidir.

Örnek Metin 1

Okullarda serbest kıyafet. Ne kadar geliyor değil mi kulağa? Ancak bir atasözü vardır hani "Davulun sesi uzaktan hoş gelir." İşte bu konuda bununla ilgili. Böyle bir şeyi okulumuzda ne kadar çok istesekte bununla ilgili olumsuzluklarda var tabii.

Bu konuyu şu şekilde ele alalım. Ayda 750 ₺'ye maaş alan nice babalar var. Nasıl yetiştirirler çocuklarına kıyafet? Her çocuk gibi onlarda neyden ne kıyafetler, cesit cesit t-shirtler isteyecekler, fakat babalar buna yetebilecek mi? İmkansız. İyi insan gereksinim diye gelmez. Asıl çaresizlere 750 ₺ maaşla gidip elektrik faturasını sor dediyen babadır. Faturaları ödedikten sonra cebindeki 25-30 ₺'yle evi geçindirmek zorunda kalan babadır çaresiz. Ne kadar okullarda olsakta serbest kıyafeti düşünmemi de düşünmek lazım. Benim olmamalıyız hayatta. Hep bana hep bana dememeli insan. Çaresizliği de düşünmeli. Onları hoş görmemeli. Serbest kıyafetin olması lazım devlet okullarında. Özel okulların da bir şey diyemeyiz. Biraz da çocuğun pönderen velilerin durumu iyi olmalı. Olmazsa nasıl pönderir çocuklarını? Paraları vardır onların, devlet okullarında çocuklar gibi değil. Kısacası serbest kıyafet olmalıdır. 3-5 kişiyle olmaz bu iş. Bir bittinin düşünülmesi lazım. Tek insan, tek birey olmalıdır. Her zaman bittim olup, topluluk olup çaresizlerimizi, kararlarımızı bu fikir çerçevesinde tartışalım. Serbest kıyafet denilen karar ise der düşünceyle tartışılmayıp, geniş bir kitleye hitap etmeli. Serbest kıyafetin zararı değil!...

(kontrol grubu - ön test)

Yazar metinde iddiasını "Kısacası serbest kıyafet olmamalı." şeklinde sunmuştur. Metinde zemin kısmı, "Okullarda serbest kıyafet. Ne kadar hoş geliyor değil mi kulağa? Ancak bir atasözü vardır hani. 'Davulun sesi uzaktan hoş gelir.' İşte bu konu da bununla ilgili." şeklindedir. Bu haliyle öğrenci tartışma konusuna dikkat çekmekle yetinmiş, zemini ayrıntılı biçimde açıklamamıştır.

Örnek Metin 2

Eğitim insanı geleceğe hazırlayan unsurdur. Çocukken başlayan bu unsur ailede başlar ve belli bir yaştan sonra okulda da devam eder.

Temel eğitim aile tarafından alınır. Çocuğa oturup, kalkmasını, saygı ve sevgiyi, düzgün konuşmayı anne - baba öğretir. Çocuk, etrafında okula giden varsa onu gözlemler ve bunlara uygun davranmaya çalışır. Çocuk artık okula hazırdır. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl davranacağını bilir. Öğretmenini dikkatlice dinler, verdiği ödevleri yapar. Çünkü sorumluluk almaya biliyordur. Böylece öğretmenleri tarafından sevilir.

Arkadaşları ile nasıl konuşacağını, iletişim kuracağını, bilen çocuk sağlam dostluklar kurar. Böylece doğru ve düzgün bir hayatta, geleceğe, sosyal hayata kavuşur. Tüm bunlar olurken çocuk büyüyordur. Büyüdükçe işi de zorlaşıyordur. Hâlâ anne ve babası yanındadır. Eğitime devam ediyorlardır. Çocuğa nasıl sorun çözeceğini, hayatı anlatıyorlardır.

Düzenli eğitilmiş bir birey mutlu ve huzurlu bir hayata sahiptir. İki çeşit eğitim almıştır. "Aile" ve "Okul" eğitimi. Ama asıl önemli olan temel eğitimi, aile tarafından aldığı eğitimi düzenli tamamlamasıdır.

(kontrol grubu - ön test)

Yazar metinde iddiasını "Temel eğitim aile tarafından alınır." şeklinde sunmuştur. Metinde zemin kısmı, "Eğitim insanı geleceğe hazırlayan unsurdur. Çocukken başlayan bu unsur ailede başlar ve belli bir yaştan sonra okulda da devam eder." şeklinde sunulmuştur. Bu haliyle zemin tartışma konusuna uygun olsa da yeterince geliştirilmiş değildir.

Örnek Metin 3

İnsan bilgilenmek için birçok araç ve gereçten yararlanabilir. Bunlar arasında kitap veya internette önemli araçlardandır. Fakat benim fikrim olarak internet kitaplardan daha faydalıdır, tabii ki amacından çıkmadığı sürece. Nedeni ise kitapları tek bir konuyu ele alırken internet daha okuyucu olarak anlatabilir ve istediğin zaman istediğin bilgiyi sana verebilir. Ancak internetin faydaları kadar zararlarında dokunabilir insana. Örnek olarak insanlar bir bilgi için kullandığı aleti birden çokları bir reklam veya bir resimle başka sosyal ağlara girip bilgiyi tamamen unutup beynini sırf eğlenceyle dolduruyor, bu da bir "hünesin" doldurur ve tekrar bilgi öğrenme işi yapacak kısırcası beyni sepsimler. Bir insan tabii ki de eğlence için kullanıyor. Dünya da olabirçok haberdar olmak fakat bu kadar önemli bir bilgi amacından saparak sırf eğlence için kullanmak hem yanlış, hem de insanlar için zararlıdır. Bu zararların önüne geçilmezse birçok insan bu yüzden sırf sağlığından olabilir ve bu yüzden normal hayatlarında iletişim bozukluklarına uğrayabilir.

Bu yüzden insanların bu önemli buluşları amacından saptırmamalı, gerekli şekilde kullanılmalıdır.

(kontrol grubu - ön test)

Yazar metinde iddiasını “Benim fikrim olarak internet kitaplardan daha faydalıdır.” şeklinde sunmuştur.

Zemin birimi, “İnsan bilgilenmek için birçok araç ve gereçten yararlanabilir. Bunlar arasında kitap veya internette önemli araçlardandır.” şeklinde sunulmuştur. Zeminden sonra öğrenci iddiasına hemen geçiş yaptığından dolayı zemin tartışma konusu için yetersiz kalmaktadır.

Örnek Metin 4

Köy hayatı deyince benim aklıma tavuk, inek, at vb. hayvanlar aklıma geliyor.

Şehir deyince ise aklıma her yer bina, beton, araç vb. şeyler geliyor.

Köy hayatında yaşamak bence daha kolaydır;

Tamir kova var, etraf yeşillik orası şehirlerde ise sokaklarda 4 tane bile çöp çukuru, etraf asfaltla kaplı, aracın egzozunun çıkan dumanı arabaların yanına zarar veriyor. Bu zarar verici özellikler köylerde yok, tam tersine fayda verici özellikler var.

Yeni demek deyiş ki;

Köy hayatımızda zarar verici özellikler olduğu için sağlıklı beslenme yapılabiliyoruz, bunun için bence köyde yaşamak daha kolaydır.

Terahim köy sizin tercihinizde köyün olmasını isterim.

(kontrol grubu - son test)

Yazar metinde iddiasını “Köy hayatında yaşamak bence daha kolay.” şeklinde sunmuştur. Zemin birimi, “Köy hayatı deyince benim aklıma tavuk, inek, at vb. hayvanlar geliyor. Şehir deyince ise aklıma her yer bina, beton, araç vb. şeyler geliyor.” şeklinde sunulmuştur. Zeminden sonra öğrenci doğrudan iddiasına geçiş yaptığından dolayı zemin tartışma konusu için yetersiz kalmaktadır.

4.5.2. “İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin “iddia” birimini oluştururken en çok karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 15: “İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar

No	Sorunlar	D-Ön		K-Ön		D-Son		K-Son		Toplam	
		Test		Test		Test		Test			
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Tartışmanın konusuyla ilgili bir iddia sunulmamıştır.	3	0.07	1	0.02	1	0.02	5	0.13	10	0.06
2	İddia, yeterince açık değildir.	3	0.07	4	0.10	0	0	3	0.08	10	0.06
3	İddia ile ilgili gerekçe sunulmamıştır.	2	0.04	0	0	3	0.07	2	0.05	7	0.04
4	İddianın gerekçesi / gerekçeleri zayıftır.	15	0.35	18	0.48	11	0.26	19	0.51	63	0.39
5	Tartışmanın konusu ile ilgili metinde birden fazla iddia vardır.	2	0.04	0	0	0	0	0	0	2	0.01
	Toplam	25	0.59	23	0.62	15	0.35	29	0.78	92	0.58

Tablo 15’e göre ön testte deney ($\bar{X}= 0.35$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}= 0.48$) öğrencilerin iddia birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “İddianın gerekçesi/ gerekçelerinin zayıf olması”dır. Son testte deney ($\bar{X}= 0.26$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}= 0.51$) öğrencilerin iddia birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “İddianın gerekçesi / gerekçelerinin zayıf olması”dır.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde iddia birimiyle ilgili toplam 25 sorun ($\bar{X}= 0.59$) tespit edilirken son testte 15 sorun ($\bar{X}= 0.35$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde iddia birimiyle ilgili toplam 23 sorun ($\bar{X}= 0.62$) tespit edilirken son testte 29 sorun ($\bar{X}= 0.78$) belirlenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin tartışma konusuyla ilgili iddiasını ve destek gerekçelerini sunmanın önemini kavrayarak bu sorunu büyük oranda aştıkları, ancak kontrol grubundaki öğrencilerin bu sorunu devam ettirdikleri söylenebilir.

Bu bölümde öğrenci metinlerinde önce iddia birimine yönelik başarılı örnekler, daha sonra iddia birimiyle ilgili sorunlara örnekler gösterilmiştir.

❖ İddia Birimini ve Destek Gerekçesini Oluşturmada Başarılı Örnekler

Örnek Metin 1

Benim görüşüm: Çocukların bilgisayar oyunları değilde sokaktaki oyunlarla oynamalı. Çünkü sokak oyunları daha eğlenceli.

Geçenlerde bir çocuk psikoloğu televizyonda çocukların sosyal hayatını nelerin etkilediğinden bahsediyordu ve 10 tane madde saydı. O maddelerden bir tanesi bilgisayar oyunlarıydı. Psikolog "çocuklar bilgisayar oyunları oynamaktan sosyal hayatlarını öldürüyor, antisosyal oluyorlar." diyordu.

Benim görüşüm, çocukların bilgisayar oyunuyla sokaktaki oyunlarla oynamalı. Çünkü sokak oyunları daha eğlenceli.

Geçenlerde bir çocuk psikoloğu televizyonda çocukların sosyal hayatını nelerin etkilediğinden bahsediyordu ve 10 tane madde saydı. O maddelerden bir tanesi bilgisayar oyunlarıydı. Psikolog "çocuklar bilgisayar oyunları oynamaktan sosyal hayatlarını öldürüyor, antisosyal oluyorlar" diyordu.

(deney grubu - son test)

"Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?" konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci sokak oyunlarının daha eğlenceli olduğunu savunmuş, buna gerekçe olarak da bir psikoloğun görüşlerini ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır.

Örnek Metin 2

Bana göre en doğru sınıf başkanı seçimi öğrenciler tarafından seçilmelidir. Çünkü öğretmen sınıf başkanı seçtiğinde, mesela o öğrenci öğretmenin akraba olması olabilir, komşusu olabilir bunun için öğretmen o öğrenciye torpil yapabilir. ve diğer öğrencilere haksızlık yapar.

(deney grubu - son test)

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan bu metinde öğrenci sınıf başkanının öğrenciler tarafından seçilmesinin doğru olduğunu savunmuş (iddia), iddiasına ait destek gerekçesi olarak şunları sunmuştur:

“Öğretmen sınıf başkanı seçtiğinde mesela o öğrenci öğretmenin akrabası olabilir, komşusu olabilir bunun için öğretmen o öğrenciye torpil yapabilir. Ve diğer öğrencilere haksızlık yapar.”

Örnek Metin 3

Bana göre kesinlikle sokakta bilgisayar oynamak! Buna örnek olarak arka arkaya birkaç örnek söylebilirim. Örneğin; bilgisayar tercih eden çocuklar, zamanla bir ekrana bağımlı hale geliyorlar. Bilgisayar bir anda yaşam tarzı haline geliyor. Tam gün odadan çıkmayıp dünyeden ve en önemlisi ailelerinden kopuyorlar. Bir başka neden ise sağlık. Bilgisayardan çıkan radyasyon sağlıklarını olumsuz etkilerken, bir yandan da başlarından ayrılmadıkları bilgisayar yüzünden obeziteye doğru adım adım ilerliyorlar.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?”

konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci sokak oyunlarının daha eğlenceli olduğunu savunmuştur. Daha sonra bilgisayarın sosyal açıdan ve sağlık açısından zararlarını sıralayarak iddiaya yönelik destek gerekçelerini ayrıntılı biçimde sunmuştur.

Örnek Metin 4

Benim fikrim okullarda serbest kıyafet olmamalı. Buna birkaç neden örnek gösterebilirim.

1. neden eğer forma olursa herkes okullarda aynı kıyafeti giyecek ama serbest kıyafet olursa maddi durumu iyi olanlar her gün okula farklı kıyafetle gelirken maddi durumu daha kötü olanlar her gün aynı kıyafetle gelecekler. Bazı dışın cesiz insanlarda onları ezcekler. Tabii ki buda onları üzecek. Kesinlikle bu çok kötü bir durum! Daha başka sebepler varken bile sadece bunun için serbest kıyafet olmamalı.

2. neden okul forması olursa okula girip, çıkan belli olacak fakat serbest olursa öğrenci olup, olmadığını bilemeyeceksin. Belki kötü niyetli biri olacak ve öğrencilere zarar verecek? Kimse bunun garantisini veremez. İnsanların canları kıymetli!

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” konusuyla ilgili olarak yazdığı metinde öğrencinin iddiası “Okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalıdır.” şeklindedir. Öğrenci iddiasını iki destek gerekçesiyle birlikte başarılı bir şekilde sunmuştur.

4.5.2.1. Tartışma Metninde İddia İle İlgili Sorunlara Örnek Metinler

Bu bölümde iddia ile ilgili tespit edilen sorunlara örnek metinler sunulmuştur.

❖ Tartışmanın Konusuyla İlgili Bir İddia Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde en az karşılaşılan sorunlardan birisi “tartışmanın konusuyla ilgili bir iddia sunulmaması”dır. Öğrenciler metinlerde büyük oranda iddialarını ifade etmektedir. Tartışma metninin yazılma amacı olan okuyucunun iddiaya ikna edilmesi için iddianın açık bir şekilde okuyucuya iletilmesi gerekir.

Örnek Metin 1

Öğrenci aşağıdaki metni “Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” sorusuna karşılık olarak yazmıştır. Ancak, bu konuyla ilgili açık bir iddia sunmayıp, sadece konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerini aktarmıştır.

Kısa bir kişiye karşı bu fikir. Kimisi bilgisayar oyunlarına daha meraklıdır. Kimisi de sokak oyunlarına... Bunları yaparlar halk arasında "sosyal ve a-sosyal" olarak adlandırılır. Bir insan çevresiyle iyi ilişkiler kurmalıdır. Fakat bunu nerede yaparın yeni nesil kişiler? Ortalık resimci, inşaat kaynıyor. Her adınattığımız inşaat, inşaat... Eskiye kaldı o mistik oyunları, topaçlar vb. Simdi ki her ellerine iPod'lar, Playstationlar online oyun oynamakta. Bayeklerimiz de bir neşat ediyorlar: "Çikindisi, temiz hava alın" Temiz hava mı? Oksijen yerini fabrikaların kirliliğini almış götürüyor. Oynayacak yer yok. Bunun nedeni biz çocuklar değiliz. Bunun nedeni gelecekte para hirsini bilimsel akademi (!) Metnim basıncıca Söyleceğim gibi bu fikir sadece bir fikirdir.

(kontrol grubu - son test)

Örnek Metin 2

Öğrenci “Köy hayatı mı yoksa şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusuyla ilgili olarak yazdığı aşağıdaki metinde köy hayatının ve şehir hayatının zorluklarından bahsetmiş ancak konuyla ilgili açık bir iddia dile getirmemiştir.

Hayat öyle zorki zorluklarla yüzleşmek çok z
 sorumluluklarına katlanmak gerek köy hayatı vada
 şehir hayatı yapmak gerekmiyor bana göre
 köyde gerçek doğanın tadına bakıyor ken şehirde
 aynısını bulamıyor köylerde yediğimiz herşey
 bitkilerden şehirde böyle bulamıyoruz.
 Para yoldan bulunmuyor herkez çalışıp kend
 paralarını kazanıyorlar çok zor bana göre
 hayat şehirde doğa yok hayat yok
 çalışıp okur sun geçinirsin ama köyde emek
 var kendi meyveni sebzeni kendin yetiştirirsin
 ne yediğini bilirsin nereden gelmiş kötümü
 iyimi şeklinde ama şehirde marketten alırsın
 ama iyimi değilmi zararlı biz oluruz köy
 ve şehirde hayat var ama köyde yaşa
 ın tadına bakarsın hayatı yaşarsın.

(kontrol grubu - son test)

Örnek Metin 3

Herkesin düşünceleri farklıdır. Bir kişiye bilgisayar, diğer kişiye göre sokak oyunları eğlencelidir. Ben ikisini de yaparken eşit olarak eğlenirim.

Aslında genel olarak insanlara sorulursa zamanın insanları bilgisayar oyunlarını tercih eder. Çünkü insanlar teknoloji peşindedir. Ama eskiden bilgisayar falan yoktu. İnsanlar daha çok eğlenirdi. Aynı zamanda insanlar daha sağlıklı büyüdüler. Çünkü çocuklar hareket ederlerdi, doğal şeyler ile oynarlardı. Ama şimdi insanlar bilgisayar oynarken oturuyorlar ve saatler boyunca kalkmıyorlar. Bu da insanlarda bazı rahatsızlıklara yol açıyor. (bel fıtığı vb.) sonra bilgisayar göre yoruluyor. Eğer çok uzun süre kalırsa veya çok yakından bakılırsa gözüde bozukluklara yol açıyor. Bence hareket eden insanlar sağlıklı olurlar. Bu yüzden eskiden yaşayan insanlar daha sağlıklı ve uzun ömürlülerdi. Ama şimdi sokak da da oynasa doğal maddeler ile oynanılmıyor. Bu yüzden şu an sokakta oynayan insanlar da sağlıklı olamıyorlar. Çünkü çevre çok kirlidir insanlar sürekli doğayı kirletiyor. Yere çöp atıyor, bazı kötü davranışlar sergiliyorlar. Klava da kirlidir bu yüzden çocuklar rahat nefes alamıyor.

Yani sonuç olarak şu an ikisi de sağlıklı değil. Ama ne kadar eğlenceli onu bilemem. O insandan insana değişir. Belki bazı bilgisayar oyunları sokak oyunlarından daha eğlencelidir. Bu durum oyunun türüne de bağlı. Sıkıcı oyunlar hiçbir insanlar tarafından eğlenceli bulunmaz. Bu zamanda insanlar bilgisayarları tercih ederler. Çünkü sokak oyunlarını klasik bilgisayar oyunlarını modern bulurlar.

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci “Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak yazdığı bu metinde herkesin bu konuyla ilgili farklı bir fikri olacağını ifade etmiş ancak konuyla ilgili iddiasını açıkça dile getirmemiştir.

Örnek Metin 4

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan aşağıdaki metinde öğrenci sınıf başkanının sınıftaki işlevinden bahsetmiş ancak konuyla ilgili iddiasını dile getirmemiştir.

Sınıf başkanı; öğretmen olmadığı zaman öğretmenlik yapan. Ve arkadaşlarını susturmakla görevli olan öğretmen geldiğinde görevi bitiren öğrencidir. Mesela öğretmen gittiğinde herkes bağırmağa başlıcak ve bağırarak susan ve çalışmak isteyenleri hep rahatsız edecek. Ve öğrenciler çalışamayacaklar ve hemen öğretmene olayları anlatıp öğretmeninde gelip bağırarak öğrencileri cezalandırıp o çalışan insanları da bir daha rahatsız edemeyecek ve çalışan insanlar rahatça çalışmaya devam edecek.

(deney grubu - son test)

❖ İddianın Yeterince Açık Olmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde iddia birimiyle ilgili az sayıda karşılaşılan sorunlardan birisi “İddianın yeterince açık olmaması”dır. İyi yazılmış bir tartışma metninde yazarın savunduğu görüşü örneklerle veya gerekçelerle anlatması yeterli değildir. İddianın açık bir biçimde ifade edilerek yazarın düşüncesinin net ve tutarlı olduğu okuyucuya hissettirilmelidir. Yazarın iddiasını açık bir şekilde ifade etmesi, okuyucunun zihnini berraklaştırarak konuyu anlamasına yardımcı olur.

Örnek Metin 1

Bence internetten alacağımız bilgiler pratikleşince değilse biraz beyin zekamızı kalbimize kitaplardan almamızdır. Kitaplardan alacağımız bilgilerle beyin zekamız ve beyin gelişimimize yardımcı olur. Ama tabii çok zorlaşmış şeyler olursa internetten bakabiliriz. İşte dediğimiz gibi internette de faydaları vardır. Mesela ödevlerimiz bitirdikten sonra bilgisayarda online oyunlarda oynuyabiliyoruz isterseniz değişik hiç görmediğimiz bazı şeylere bakabiliriz. Yani internette istiyeye bitirebiliriz. Kadın yazarı vardır. Mesela bir turist geldi okulunuza veya saksinize size dediler what is your name sen ne deans bitmiyorsun hemen internetten İki tıklı bak ve o tarafta istediğin kadın konuşabiliyorsun. Ve ama tabii ki de bazı insanlar için kitap bir yaşam biçimidir. Ve onlara kitap neyi unumsatır, az çok biliyoruz. Kitap onlar için aşkı, mutluluğu ve sevgiyi anlatıyor. Ve benim anlatacağım konular bunlardı insanları güzel yapar.

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin cümlelerinden ve gerekçelerinden kitabın daha faydalı olduğunu savunduğu çıkarılabilmektedir. Ancak metinde öğrenci bu iddiasını yeterince açık bir şekilde dile getirmemiştir.

Örnek Metin 2

Bazen büyüklerimiz ders alır, kitap oku gibi şeyler söylerler ya da bazen kabaca "bırak artık şu interneti senin internetini kurtaracak" derler. Bizler bu sözle orada sınırlı oluruz, üzülürüz. Ama büyüklerimizde bizim için söylerler. Çünkü internet bağımlılık yapar, göz ağrıdır, zamanımızı alır.... Şimdi bu dediklerimizi sacma gelebilir. Ama ne olursa olsun söylediklerimizin hepsi doğru. Zamanımızı tabii ki internete de harcayacağız, oyunlar oynayacağız, sosyal medya yollarımıza bakacağız. Ama günün hepsini internete harcarsak o kadar günü boş değerlendiriyor olacağız. Günümüzün hepsini internete değil de, ruhunu dinlendiren aktiviteler, zamanımız yoksa bile en basiti elimize bir kitap alıp okumaktır. Hem kitap ruhi dinlendirir, huzur verir, okuma becerimizi geliştirir, kendimizi ifade etmemize ötekilerle günde 1 saat kitap okumak bile okuma yollarına sebebiyet verir. Yani demek istediğim şey boş zamanlarımızı internette daktarmakla değil de, elimize kitap alıp okumakla geçirmeliyiz. Böylece hem okuduğumuz kitapların bilgi edinebilir hemde zamanı eğlencesi yapabiliriz.

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin cümlelerinden ve gerekçelerinden kitabın daha faydalı olduğunu savunduğu çıkarılabilmektedir ancak öğrenci iddiasını yeterince açık bir şekilde dile getirmemiştir.

Örnek Metin 3

Bana göre köy ve şehir hayatı arasında kalın arafta yaşayanlar dünyadaki en şanslı insanlardır çünkü şehir hayatından bunalar insanlar köy hayatına tatil giderler fakat şu da bir gerçek ki 5 yıl sonra teknolojik gelişmelerle birlikte facebook twitter gibi sosyal ortamları ihtiyacı olarak gidip tekrar şehir hayatının yorucu günlerine geri dönerler. İnsanların bu teknoloji arzusu a kadar gideceği konusunda eminim ki insanlar bu sosyal ortamlardan kendilerini alamazlar. Ama köy hayatı öyle mi? Her yerdeki güzel kekik kokusu insanların oturup tarlasını ekip hayvanını güder gününü geçirir. Şehirde ise durum farklıdır toplu taşıma araçlarının kahını çekersinire isten eve isten eviz. Arap köy ise çok güzeldir.

(kontrol grubu - son test)

Öğrencinin “Köy hayatı mı yoksa şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusuyla ilgili olarak yazdığı bu metinde köy hayatının daha güzel olduğunu ifade eden aşağıdaki cümleleri kullanmıştır:

“Ama köy hayatı öyle mi? Her yerdeki güzel kekik kokusu, insanların oturup tarlasını ekip hayvanını güder, gününü geçirir.” Ancak iddiasını yeterince açık şekilde ortaya koyamamıştır.

Örnek Metin 4

Herkesin ağızda kitap çok değerlidir ancak kitapta olmayan bir çok bilgiyi internetten bulabiliriz ama hala okullarda internet yerine kitap kullanılıyor. Kitapları bir saatte yapacağımız ödevi 10 dk içinde hem daha açık hemde anlamlı şekilde bulabiliriz. Kısa zamanda tasarıf ederek daha çok test gözlemimizi sağlar. Performans ödevimiz gibi ödevlerimiz olursa onlara rasim çeker eğer biz resimleri kitaptan keserseniz yazılarda kesilerek yazılar boşa gider ama internet kullanırsanız hem defter ve kitapları boşa harcamış oluruz hemde net ve yeni bilgiler elde etmiş oluruz.

Kısacası daha güzel daha açık ve kısa zamanda yapmak istediklerimizi internet yardımıyla o kadar zamanımızda test gözlemle geçirebiliriz.

(deney grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin cümlelerinden ve gerekçelerinden internetin daha faydalı olduğunu savunduğu çıkarılabilmektedir. Öğrenci iddiasının gerekçelerini

“İnternette kısa zamanda daha fazla bilgi bulunabilir.”

“Performans ödevlerinde internet görsel anlamda daha kullanışlıdır.”

“İnternet kullanılırsa kitap ve defterler boşa kullanılmamış olur.” şeklinde sıralamıştır. Ancak iddiasını yeterince açık bir şekilde dile getirmemiştir.

❖ İddia İle İlgili Gerekçe Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde en az karşılaşılan sorunlardan birisi “iddia ile ilgili gerekçe sunulmaması”dır. Öğrenciler genelde iddialarını destekleyecek en az bir tane gerekçe sunmaktadır. İddia ile ilgili destek gerekçesi sunulması iyi bir tartışma metni oluşturmak için gereklidir. Çünkü okuyucunun ikna edilebilmesi için yazarın iddiasıyla ilgili gerekçeler sunması gerekir.

Örnek Metin 1

Bana göre sokak oyunları bilgisayar oyunlarından çok daha eğlencelidir. Ama maalesef binalar ve aereel kirliliği sokak oyunları oynamamıza engel oluyor. Bu yüzden sürekli erde, bilgisayar başında kalmamızı geçiriyoruz. Sürekli erden olmak bizi geleceğe itiyor. Ve düşüncelerimizi açıkça ifade edemiyoruz. Yani ^{girişimci} sosyal bir toplum olmaya başlıyoruz. Bu da bizi kötüye götürüyor.

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci bu metne “*Bana göre sokak oyunları bilgisayar oyunlarından çok daha eğlencelidir.*” şeklinde iddiasını ifade ederek başlamış, daha sonra sokak oyunlarını neden oynayamadıklarını ve bilgisayar oyunlarının zararlarını anlatmıştır. Ancak öğrenci sokak oyunlarının neden daha eğlenceli olduğunu ortaya koyan bir gerekçe sunmamıştır.

Örnek Metin 2

Bana göre eğitim nedir? Bence eğitim her insanda olması gereken bir özelliktir. Eğitim sadece okulda değil dışarda sokakta yada herhangi bir yerde olabilir yeterli ki insan öğrenmek istesin. Eğitimde bence hem aile hemde okul önemlidir. Ama okul daha ağır basar bazen eğitimsiz insan bir hıçta nerdeyse ama bazı insanlarda vardır ki eğitim var ama insana bir fayda etmez. O yüzden hem eğitim hemde insanlık gerktir. Bazı şeyler vardır ki ailede öğrenir ve bunlardan bazıları saygı sevgi insanlara verilecek değerler ve bunlardan daha bir çoğu okuldan öğrendiklerimiz ise türkçe, matematik ingilizce, Fen, gibi dersleri de okulda öğreniyoruz görüyoruz ama bizim yaşamızda ama okula gitmek yerine salıya sıp topluyo mendil satıya Allah'a hergün dua ediyorum onlara yardım etsin onlarda bizim gibi bu sıralarda otursunlar keşke ama ne yapalım geri konmuş dersenek eğitim candır, kansır da diye bilirim çünkü eğitimsiz insan her yerden dışlanır sevilmaz insanlar derki bu cabildir boş verin bunu dinlemeyin derler insanın zarfına gider ama ne yapalım zamanı geri alamayız alırken ne işe yarar gene yapabiliriz gene o öz gün sibatılı günler geceler eğitim kısacası hem aile hem biz hemde gelecekte çok önemlidir. Size seviyorum.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metinde “Eğitimde bence hem aile hem de okul önemlidir. Ama okul daha ağır basar.” şeklinde iddiasını ifade etmiştir ancak daha sonra eğitimin gerekliliğinden ailenin öneminden ve tartışma konusuyla ilgisi olmayan bilgilerden bahsetmiştir. Metin boyunca öğrenci iddiasını destekleyecek bir gerekçe sunmamıştır.

Örnek Metin 3

Şehir hayatı köy hayatından daha iyidir.
 Herkes şehir hayatını köy hayatından daha uygun bulur.
 Çünkü şehir hayatını daha iyi köy hayatından şehir yolda hiç fark ediyiz çünkü şehirde arabalar, bisikletler, traktörler, şekerler ve kışkılar vardır. Bunun için herkes şehirliyle kışkılarını kıyaslar.
 Ama çok biber şehirde yaşamayı tercih ederler.

(deney grubu - son test)

Bu metne öğrenci “Şehir hayatı köy hayatından daha iyidir.” şeklinde iddiasını ifade ederek başlamıştır ancak devamında iddiasını destekleyecek herhangi bir gerekçe sunmamıştır.

❖ İddianın Gerekçesi / Gerekçelerinin Zayıf Olmasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde iddia ile ilgili olarak en çok karşılaşılan sorun iddianın destek gerekçesinin/gerekçelerinin zayıf olmasıdır. Öğrenciler genelde destek gerekçelerini birer cümleyle sunmakta, gerekçeleri yeterince geliştirememektedir. Oysa iyi yazılmış bir tartışma metninde iddiayla ilgili destek gerekçeleri düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak geliştirilmeli ve böylece okuyucu ikna edilmeye çalışılmalıdır.

Örnek Metin 1

Bilgisayar ve İnternet zamanımızın en önemli iletişim haberleşme bilgilendirme paylaşım ve eğitim araçlarından biridir. Kitaplarda bize eski zamandaki geçmiş zamandaki bilgilere hayallere ve zihnimizin ulaşmasına yönlendirir bizi. Kitapla İnternet arasındaki fark İnternette Google Yandex Bing ve uygulamalar-dan bilgilere daha rahat erişebilirsiniz mesela YouTube Skype gibi uygulamalar sesli iletişim ve haberleşme sağlayabilir. Kitaplar ise konuşamaz ve bilgilere ulaşması Bilgisayara göre biraz daha zordur ama kitapları okurken görüntü Resim ve Sesli olmadığından karakteri yeri veya mekanı kendimize hayal ederiz. bu da bizim hayal gücümüzü geliştirmemize yardım eder.

İnternette Resim Sesli Ses ve Birçok (milyonlarca) farklı fikir farklı düşünce ve farklı görüşe ulaşmamız mümkündür. Aynı zamanda İnternet hayatımızda birçok kolaylık sağlar. Hende İnternette Kitaplarda bulabiliriz. Son dönemde İnternete bir çok deneme yazıları hikaye vb. şeyler paylaşabileceğimiz ve insanlara sunup fikirlerini alabileceğimiz siteler eklendi (Wattpad gibi). Günümüzdeki kitap ve İnternet karşılaştırıldığında ortaya çok zor bir karar çıkıyor çünkü ikisinde benzer geliştirici öğretici ve eğitici.

Bilgiye kolay ulaşabilme pek çok farklı fikri bulabilme ve kendini geliştirebilme özellikleri olan bunun yanında bazı zorlukları da olan ama zararı yararıdan az olan İnternet kitabın yanında benim fikrimce kesinlikle ağır basar ve kitabı seçer yani bence İnternet kitaplardan daha iyi bir öğretici olmuştur ve suan için en iyi en kolay en hızlı ve en gelişmiş bilgi alma haberleşme ve iletişim aracıdır.

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?”
konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin iddiası “İnternet kitaplardan daha iyi

bir öğretici olmuştur.” şeklindedir. Bunun gerekçesi olarak,

“Bilgiye kolay ulaşabilme, pek çok farklı fikri bulabilme ve kendini geliştirebilme özellikleri olan internet...”

“Çağın en iyi en kolay en hızlı ve en gelişmiş bilgi alma haberleşme ve iletişim aracı” sunmuştur. Ancak bu gerekçeleri düşünceyi geliştirme yolları kullanarak geliştiremediği için iddiasını tam olarak destekleyememiştir.

Örnek Metin 2

Bana göre Bence internetin zamanı da olan internetin zamanı mesela ki oyun oynuyunuz ve oyunda kötü şeyler çıkıyor internetin iyi yönünde mesela dans Lenimizi yapacak ve ödensiz kitaplarımızda bulamadık Hem internete yazıp Hangi konuyu yaparsak konumuz çıkar ve bizim için daha kolay oluyor ve internet hem zamanlı hemde ki yönlere derslerimize için iyi geliyor kitap daha iyi internetten çünkü kitap bizim için iyi bir şey Bizler boş zamanlarımızda ve akşamları yatarken yolculuğa çıkarken kitap okuyoruz ve bizim zihnimizi açıyor oysaki kitaplardan bazı bilgileri alıyoruz ve o bilgiler okula gittiğimizde bize çok iyi yarıyor o bilgiler bizim için iyi bir yol açıyor ama internete bize bir yol açıyor çünkü bir araştırma yapıyoruz ve o araştırmadan bize iyi bir düşünceleri alıyoruz mesela bilgisayar oynuyoruz ve gözlerimiz ve sağlığımıza zaman veriyor çünkü bilgisayar sadece derslerimize için ve aktırmak içinde işimize çok iyi yarıyor

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin iddiası “Kitap daha iyi internetten.” şeklindedir. İddiasının destek gerekçesini ise “Kitap bizim için iyi bir şey. Bizler boş zamanlarımızda ve akşamları yatarken yolculuğa çıkarken kitap okuyoruz ve bizim zihnimizi açıyor oysaki kitaplardan bazı bilgileri alıyoruz ve o bilgiler okula gittiğimizde bize çok iyi yarıyor. O bilgiler bizim için iyi bir yol açıyor.” şeklinde sunmuştur. İddianın destek gerekçesinin daha iyi açıklanması mümkündür. Örneğin kitabın zihni açmasının nasıl gerçekleştiği (soyut düşünme, kelime dağarcığı, hayal dünyasını geliştirme vb.) açıklanabilir.

Örnek Metin 3

Kitap daha önemlidir çünkü bize daha faydalı daha güzel şeyler öğretir güzel iletişim kurmamız kitap okursak çok daha fazla bilgi almamızı daha hızlı konuşmamızı mesela televizyonlarda bazen alt yazı alabiliyoruz fazla sayıda kitap okuduğumuzda hızlı bir alt yazı geçişinde okuyabiliyoruz kitap okumadığımız sürece heceleyle heceleyle okuyoruz. İnternet ise bazı kötü yönleri oluyor kitap ise daha faydalıdır. İnternete bize bilgi almamıza yardımcı İnternete'de adı yapılabiliyor İnternetin hem kötü hem iyi yönleri de var kötü yönleri ise derslere olan ilgimizi dağılır. Kitap okumamız yerine test çözmemiz yerine adelerimiz yerine İnternete giriyoruz çocuklar 1 saat 2 saat diyorlar bilgisayarın başından kalkmıyorlar zararlı sitelerde çocuklar oyunlar oynuyabiliyorlar bunlar İnternetin dezavantajıdır İnternetin iyi yönleri ise araştırma adı olduğunda İnterneti kullanabiliyoruz

(kontrol grubu -ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrencinin iddiası “*Kitap daha önemlidir.*” şeklindedir. İddiasının destek gerekçelerini ise “*Bize daha faydalı daha güzel şeyler öğretir. Güzel iletişim kurmamızı, çok daha fazla bilgi almamızı, daha hızlı konuşmamızı...*” şeklinde sunmuştur. Öğrenci iddiasına birden fazla destek gerekçesi yazarken bunları yeterince açıklamamıştır. Örneğin; kitap okumanın iletişim kurmayı nasıl geliştirdiği açıklanabilirdi.

❖ Tartışmanın Konusu İle İlgili Metinde Birden Fazla İddia Bulunmasıyla İlgili Örnekler

İyi yazılmış bir tartışma metninde sadece bir iddia savunulur, gerekçelerle okuyucu bu iddiaya ikna edilmeye çalışılır. Çok az da olsa bazı öğrenci metinlerinde bu soruna rastlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin iyi bir plan yapamamasından veya konuyla ilgili kararsızlık yaşamalarından kaynaklanabilir.

Örnek Metin

Benim bu konuyu seçmemin nedeni çok tartışılması. Yeni nesil tabiri interneti seçecektir. Belkide benim de interneti seçmemin nedeni bu. İnternetin birçok faydası vardır. Ama kitabın yerini tutamaz. Evet, bunun nedeni ise kitabın her zaman yanımızda olmasıdır.

İnternet okuyup yaparken daha faydalıdır. Çünkü kitapları herşeyi deflere geçirmek çok zordur fakat internet sayesinde çıktı yapabilir ve yorumları izimize biteriz. Ayrıca kitapta istediğimiz her bilgiyi bulamayız.

Buna rağmen her evde bir kitaplık bulunmalıdır. Elektrik gelince veya internet bağı kopunca, iş başa düşer. Kitapları açarız. Başta dediğim gibi kitap bizi asla bırakmaz. Buna rağmen benim seçimim hala "internet".

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metnin ilk paragrafında iddiasını şu şekilde sunmuştur: “İnternetin birçok faydası vardır ama kitabın yerini tutamaz.” Ancak, metnin sonunda “Başta dediğim gibi kitap bizi asla bırakmaz. Buna rağmen benim seçimim hâlâ internet.” diyerek metinde birbiriyle çelişen birden fazla iddia sunmuştur.

4.5.3. “Karşı İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin “karşı iddia” birimini oluştururken en çok karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16: “Karşı İddia” Birimi İle İlgili Sorunlar

No	Sorunlar	D-Ön Test		K-Ön Test		D-Son Test		K-Son Test		Toplam	
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddia sunulmamıştır.	28	0.66	32	0.86	7	0.16	29	0.78	96	0.60
2	Karşı iddia yeterince açık değildir.	3	0.07	2	0.05	1	0.02	3	0.08	9	0.05
3	Karşı iddianın destek gerekçesi sunulmamıştır.	8	0.19	4	0.10	5	0.11	4	0.10	21	0.13
4	Karşı iddianın destek gerekçesi zayıftır.	3	0.07	1	0.02	8	0.19	3	0.08	15	0.09
5	Karşı iddianın çürütme gerekçesi sunulmamıştır.	3	0.07	0	0	2	0.04	2	0.05	7	0.04
6	Karşı iddianın çürütme gerekçesi zayıftır.	1	0.02	1	0.02	10	0.23	1	0.02	13	0.08
	Toplam	46	1.09	40	1.08	33	0.78	42	1.13	161	1.01

Tablo 16’ya göre ön testte deney ($\bar{X}= 0.66$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}= 0.86$) öğrencilerin karşı iddia birimiyle ilgili en çok karşılaşılan sorun “Tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddianın sunulmaması”dır.

Son testte deney grubundaki öğrencilerin ön teste göre karşı iddiayı büyük oranda yazdıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak deney grubunun son testinde karşı iddia birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Karşı iddianın çürütme gerekçesinin zayıf olması”dır ($\bar{X}= 0.23$). Kontrol grubunda en çok karşılaşılan sorun “Tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddianın sunulmaması” ($\bar{X}= 0.78$) olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde karşı iddia birimiyle ilgili toplam 46 sorun (1.09) tespit edilirken son testte 33 sorun ($\bar{X}= 0.78$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde karşı iddia birimiyle ilgili toplam 40 sorun (1.08) tespit edilirken son testte 42 sorun ($\bar{X}= 1.13$) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların azaldığı kontrol grubunda ise arttığı görülmektedir.

Bu bölümde öğrenci metinlerinde önce karşı iddia birimine yönelik başarılı örnekler, daha sonra karşı iddia birimiyle ilgili sorunlara örnekler gösterilmiştir.

❖ Karşı İddia Birimini Oluşturmada Başarılı Örnekler

Örnek Metin 1

Bazı insanlara göre bilgisayar oyunları daha çeşitli olduğu için daha eğlencelidir. Oysa sokakta oyun oynamanın keyfini hiç bitirmeslerdir. Sokakta kusulan o güzelim arkadaşlıklar bilgisayarda kurabilir mi? Hayır. Bilgisayar içerisinden kurulan arkadaşlıkların hiç biri sokak arkadaşlarının yerini tutmaz.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci karşı iddiayı ve destek gerekçesini “Bazı insanlara göre bilgisayar oyunları daha çeşitli olduğu için daha eğlencelidir.” Şeklinde ifade ettikten sonra karşı iddianın destek gerekçesinin neden yanlış olduğunu açıklamış yani onu çürütmüştür.

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan aşağıdaki metinde öğrenci karşı iddiaya yönelik iki destek gerekçesi ve iki çürütme gerekçesini başarılı bir şekilde oluşturmuştur:

Örnek Metin 2

Ancak bazı kişiler bilgisayar oyunlarının daha eğlenceli ve eğitsel olduğunu savunuyor.

Bu kişiler bilgisayarda oynamam eğitsel olduğunu dile getiriyorlar. Ancak pedagoğ dr. Fazıl Yaman Coşkun'a göre bilgisayar oyunları beyin %20 oranında geliştiriyor. Oysa ki çocuklar dışarıda insanlarla beraber oynadığı için hem konuşma yeteneği geliştiriyor hem de farklı oyun araçları ile oynadığı için daha da çok eğleniyor.

Özellikle dışarıda bu kişiler sokakta çocukların oynamaya teşvik edileceğini söylüyorlar.

Ancak bu kişiler bilgisayarın yerli yazılımı hesaba katmıyorlar.

(deney grubu - son test)

Örnek Metin 3

Bazı kişiler ise sokakta oyun oynamanın değil bilgisayarda oyun oynamanın daha eğitici olduğunu söylüyor. Çünkü onlara göre bilgisayarda eğitici-şirketçi her oyun bulunabilir ve zeka gelişimini iyi yönde etkileyebilir.

Ama bu yanlış bir düşüncedir. Çünkü sadece bilgisayar başında sosyalleşerek, izine kapanık, utangaç, ve çok merak basında asosyalleşerek, izine kapanık, utangaç oluyorsa sosyal, utangaç olmayabilir. Ama sokakta oynamak önce sosyal, utangaç olmayı ve konuşur bir birey yapabilir.

(deney grubu - son test)

Öğrenci bu metni “Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak yazmıştır. Öğrenci karşı iddiaya yönelik destek gerekçesi ve çürütme gerekçesini başarılı bir şekilde oluşturmuştur.

Örnek Metin 4

Fakat bazı kişiler sınıf başkanının öğretmen tarafından seçilmesini daha doğru olacağını düşünüyor.

Öğrencilerin seçeceği başkan en sevdiği arkadaşları olacaktır ve birbiri ile iyi anlaşan öğrencilerin birbirine ayrımcılık yapacağını söylüyorlar. Bu ayrımcılık ile sınıfta düzenin sağlanamayacağını söylüyorlar.

Fakat öğrenci öğretmenin seçeceği öğrenciye ayrımcılık yapıldığını düşünerek ve sınıfta ona karşı olumsuz düşünceler besleyen bir grup ortaya çıkacaktır. Asıl bu durum sınıfta düzenin sağlanmamasına neden olur.

(deney grubu - son test)

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan bu metinde karşı iddiayı “Bazı kişiler sınıf başkanının öğretmen tarafından seçilmesinin daha doğru olduğunu düşünüyorlar.” şeklinde bu iddianın destek gerekçesini ise “öğrencilerin seçeceği öğrencinin sınıfta iyi anlaştığı arkadaşları ile diğerleri arasında ayırım yapacağını ve sınıf düzeninin bozulacağı” şeklinde ifade etmiştir. Daha sonra karşı iddiaya yönelik olarak yazılan bu destek gerekçesinin yanlışlığını açıklayarak bu gerekçeyi

çürütmüştür.

4.5.3.1. Tartışma Metninde Karşı İddia İle İlgili Sorunlara Örnek Metinler

Bu bölümde karşı iddia ile ilgili tespit edilen sorunlara örnek metinler sunulmuştur.

❖ Tartışmanın Konusuyla İlgili Bir Karşı İddia Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde karşı iddia ile ilgili en çok karşılaşılan sorun “Tartışmanın konusuyla ilgili bir karşı iddia sunulmaması”dır. Oysa karşı iddia tartışma metninin ana birimlerindedir ve iyi yazılmış bir tartışma metninde iddiaya olduğu kadar karşı iddiaya da yer verilmelidir. Böylece yazarın tarafsızlığı okuyucuya gösterilmiş olur.

Örnek Metin 1

Bizim okulda serbest kıyafet için ayama yaptılar. Ben serbest kıyafet giymesini istemiyorum. Çünkü bizim sınıfta çoğu kişinin maddi durumunu biliyorum. Biraz düşündüm ve bir tarafta arkadaşım pahalı kıyafet giyerken diğer arkadaşım yurtta pahalı bir kıyafette gelirse o çocuğu katiller ve arabalardan dışlarlar ama normal bir okul kıyafetiyle gelirse kimsenin maddi durumu belli olmaz. Onları aralarına katıyorlar ama ben biliyorum ki bizim sınıfta çok yarımcı kişiler var.

Serbest kıyafet olursa herkesin arasındaki arkadaşlık bozulur. Söylediğim gibi bizim sınıf yarımcı. Mesela maddi durumu fazla olan çocuk maddi durumu az olan bir çocukla arkadaş ve maddi durumunu bilmiyor. Eğer serbest kıyafet olursa maddi durumunu öğrenir ve onu yavaş yavaş dışlamaya başlar.

İşte bende bunlar yüzünden serbest kıyafet olmasını istemiyorum. Arkadaşlarım sınıf maddi durumları yüzünden dışlanmasını ve arkadaşları katılmalarını istemiyorum.

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet olmalı mıdır yoksa olmamalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazdığı bu metinde öğrenci iddiasını “*Ben serbest kıyafet giyilmesini istemiyorum.*” şeklinde ifade ederek iddiaya yönelik destek gerekçelerini sunmuştur ancak konuyla ilgili farklı düşünen kişilerin iddialarına yani karşı iddiaya yer vermemiştir.

Örnek Metin 2

Bence ailem aklı;

Ailem benim üstümde çok emeği oldu. Onlar benim için gerekse canını vermek gerekse bütün eşyalarını, tüm mal varlığını verirler. Ben de onlar için gerekse okurum, gerekse okulu bırakırım. Ailem benim için çok önemliler. Doğada bir denge vardır. İşte doğada sadece bir taréçik aksaklık çıkarsa diğerleri dengesi bozulur. Aynı şekilde benim ailemde de öyle. Ailemdeki bir kişi hastalanırsa herkes o hasta olan kişiye bakar ve onun için aksar, yemek yaparlar, bulaşık yıkamazlar, benim ödevlerim gelirler, yazılımlar varsa normalde çalıştığım süreden daha az çalışırım, jandamda da ben de olduğu gibi dur. Ailemde okul da önemlidir. Günlük gelişimim okulla bitilecek. Ailem hasta olursa o arada da aileme burada olmasa kim bakacak? Tabii ben bakacağım. Okulup meslek sahibi olup para kazanıp ben bakacağım aileme. Tek onlar değil üç tane kabim bir tane de kuşum var. Onların yanı sıra marası falan da var. Onları da ben okuyacağım. Hayatım, canım (ailem), değerime benim hayatım kararım.

Bence sevgi her şeyden önemlidir. Bir kuru elemeğini olsun bir suyum olsun bir de küçük etem olsun, ama sevgi eksik olmasın. Benim bir sözüm var; Sevgi ille ki sevgidir. Sevgi; sevginin körü kalbinin en derininde tutup bir daha hiç oradan ayrılmaması sevgidir.

(deney grubu - ön test)

“Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir?” konusyla ilgili yazdığı bu metinde öğrenci iddiasını “*Bence ailem.*” şeklinde ifade ederken konuyla ilgili farklı düşünen kişilerin iddialarına yani karşı iddiaya yer vermemiştir.

Örnek Metin 3

Bana göre sınıf başkanı öğrenciler tarafından seçilmelidir. Öğretmenler tarafından seçildiğinde hem haksızlık oluyor hemde öğrenciler seçilen kişiyi istemez. Memnun olmazlar. Öğrenciler tarafından seçildiği zaman ise herkes istediği gibi olur. Herkes istediğini seçer. Ve isteyen kişi başkan seçilir. Herkes istediğine verdiği için herkes memnun kalır. Ve isteyen kişide sınıf başkanı olmak için aday olup seçilebilirler. Bu yüzden ise öğretmen tarafından seçilmek yerine adaletli olarak seçilmek yani öğrenciler tarafından seçilmek daha iyidir. Öğretmen tarafından seçilince başkanlıktan anlamayan kişiler seçildiği zaman sınıfın durumu kötü olur. Öğretmenler öğrencilerini pek tanımadıkları için en doğrusunu seçemezler. Öğrenciler birbirlerini iyi tanıdıkları için en doğrusunu seçerler.

(kontrol grubu - son test)

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci iddiasını “Bana göre sınıf başkanı öğrenciler tarafından seçilmeli.” şeklinde sunmuştur. Ancak konuyla ilgili herhangi bir karşı görüşe yer vermemiştir.

Örnek Metin 4

Bence bilgisayar daha iyi insan çok eğlencelidir. Zaman kaybolur ama ben bilgisayarın daha çok seviyorum, dışarıda artık fazla parkta beklemeye kalmadı hepisi artık binlerce apartman, atöpark, yer dolu oyunlar artık sokaklarda oynanmaz. Üstüne çocuk oyunları da artıyor ben bu nedenle bilgisayarın seviyorum.

(kontrol grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci “*Bence bilgisayar daha iyi.*” diyerek iddiasını ve devamında destek gerekçelerini vermiştir ancak konuyla ilgili herhangi bir karşı görüşe yer vermemiştir.

❖ Karşı İddianın Yeterince Açık Olmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenciler genelde tartışma metnini yazarken bir karşı düşünce olduğunun farkındadırlar. Ancak bunu metinlerinde açıkça ifade edemeyebilirler. Bu durum iyi bir tartışma metninde istenmeyen bir yaklaşımdır. Yazar tersini iddia ettiği karşı iddiayı açıkça ifade etmelidir.

Örnek Metin 1

Bence hem okul kıyafeti hem de serbest kıyafet olmalıdır. Zaten okula 5 gün geliyoruz. Onun 3 günü forma olurdu, 2 günü de serbest kıyafet. Çünkü formasız dursa okulda bir kargaşa olur. Herkes renge renk, bazıları fofofolu giymiş. Ayrıca bacaklarının maddi durumu iyi değil ve tek tük kıyafetleri var. Onlar her gün aynı kıyafetleri giyerken biz her gün farklı farklı giyiyoruz. Vicdanimız nereye gitir? Onların da hakkı var sonuçta. Tabi ben biliyorum. Bir çoğu böyle düşünmüyor. Ama herkesin içinde bir macinekin tenesi kadar da olsun vicdani olmalı.

Bir de formaya gelince; bence forma olmalı. En azından 3-4 gün. Ama forma olunca formaları çok kötü seçiyorlar. Yani Namik kanal de turuncu ve yeşil hiç uygunlu renkler değil. Ayrıca şalona çok terteliyorlar. Namik kanal i kötülediğini de sanıyor! Ben sadece gerçekleri söylüyorum. Ayrıca sadece Namik kanal değil ki diğer okulların da formaları çok kötü!

Ayrıca serbest kıyafet olursa herkes herkeste ilgili dedikodu yapar. Ve kızların bacakları da erkekler için mini mini elbise, short, etek giyerler ve bu da çok kötü bir şeydir. Ve ben kız olmaktan utanırım! Serbest kıyafet olursa da okulda hural diye bir şey kalmasın. Herkes istediğini yapar! Daha doğrusu okul olmaz, eğlence yeri olur. Onun için bu kadarlık özgürlüğü de vermezlim, çünkü hemen kötüye kullanırlar.

Onun dolayı forma kalsın serbest kıyafet gitsin!

(deney grubu - son test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet olmalı mıdır yoksa olmamalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazdığı bu metinde öğrenci iddiasını “Forma kalsın serbest kıyafet gitsin.” şeklinde ifade etmiştir. Karşı düşüncesine ters düşen görüşler de olduğunu “Tabi ben biliyorum. Bir çoğu böyle düşünmüyor.” diyerek ifade etmiştir. Ancak bu kişilerin düşünceleri açıklanmamıştır.

Örnek Metin 2

Bana göre kitap çok önemlidir. Öncelikle kullandığımız internetin avantajlarında varı dez avantajıda vardır. Mesela 11-12 yaş grubu çocuklar bilgisayar açıyorlar internete giriyorlar: ve oyunu açıyorlar, 1 saat oynuyorlar 2 saat oynuyorlar 3 saat oynuyorlar ve bostandan kalmak isteniyorlar ve bağımlılık yapıyor, radyasyon oluyor başka sonra bi siteye giriyorlar o sitede sapık, sapık şeyler çıkıyor. Bozen girişimiz sitelerde çocukları kandırıp, bayilerini öldürüyorlar. Bunların hepsi dezavantajdır. Avantajımız ise bir bilgi aniden lazım oluyor, açıyoruz interneti hemen ne istersek çıkıyor. Mesela sosyal medya üzerinden uaktaki yakınlarımızla bağlantılı olsun her şekilde olsun görüşebiliyoruz, bu bizim mutlu ediyor bunları ise bizim avantajımızdır. Gelelim bizim okuduğumuz olan dostumuz olan kitaplara kitaplar kadar güzel bir şey yoktur. Kitapların içinde bilgiler doludur güzel hikaye masallar romanlar doludur. Biz bunları okuyunca kendimizi geliştiriyoruz, kültürümüz artıyor. O kadarı güzel bilgiler belki de bizim ilerde hayatımıza büyük katkıları olacaktır. Kitap okumadan adam olunmaz. Kitap hayatımızın başlangıcı olup hayatımızın bir parçasıdır. Evet günümüzde toplumumuz her şeyi internete bağlamışlar. Bir şeyi merak etseler anında interneti açıp bakarlar. Bu hayata kitap var kitap oku dediklerimizde ne okuyacağız zamanımızı harcamayalım diyenler, senelerinde

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusuyla ilgili yazdığı bu metinde öğrenci iddiasını “Bana göre kitap çok önemlidir.” şeklinde açıkça ifade etmiştir. Ancak karşı iddiayı açıkça sunmak yerine “Evet günümüzde toplumumuz her şeyi internete bağlamışlar.” şeklinde üstü kapalı biçimde ifade etmiştir.

Örnek Metin 3

Sokak oyunları daha çok eğlencelidir. çünkü çok ~~çok~~ bilgisayar oyunları çok saçma ama bilgisayar oyunları sevenleri saçma değildir. hem kuvvetler için daha iyidir çünkü kuvvetler bilgisayarla alırsalarsa hep devam eder bilgisayarın başından kalkmazlar ve arkadaşlarına kırıcı sözler söyleye bilirler hem sokak oyunları daha eğlencelidir ve kirlenmek güzeldir ama bilgisayar başında oylece durup sadece elerini oynatıyorlar bilgisayar ama sokak oyunları ise çok hareketli bir oyundur ama çok yarıcudur. arkadaşlarımla oynamak varken bilgisayar çok sıkıcı ama bazılarında bilgisayarları arkadaşlarından çok severler bilgisayarın dumsuz yönleri vardır. bağımlılık yapar, derslerini aksatır yanlış şeyler üretir.

(kontrol grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci iddiasını “Sokak oyunları daha çok eğlencelidir.” şeklinde açıkça ifade etmiştir. Ancak karşı iddiayı açıkça sunmak yerine “Bilgisayar oyunları çok saçma ama bilgisayar oyunları sevenlere saçma değildir” ve “Bilgisayar çok sıkıcı ama bazıları da bilgisayarları arkadaşlarından çok severler.” şeklinde üstü kapalı biçimde ifade etmiştir.

Örnek Metin 4

Bana göre köy hayatı daha güzeldir. Çünkü köylerde; organik tarım ürünleri, hormonal ilaçlar ve daha bir sürü faydalı şeyler vardır. Ama şehir hayatında; trafik, hormonal ilaçlar, sağlıksız gıdalar ve bunun gibi köy hayatının aksine zararlı şeyler vardır. Köyde yaşlılar, çocuklar ve gençlerin bir ağırlığı günün neredeyse tamamını tarla, fındık ve ahırda geçiriyorlar. Mesela tavukların yumurtladığı yumurtaları aradan almak, fındıkta etiket çıkarmak, tarla işi yapmak ve ahırda hayvanların beslenmesini sağlamak böyle çok eğlenceli faaliyetlerdir. Köyde yaşayan insanların ağız sağlığı ve doğal besinler tüketmesi için yaşamında çok süren, fakat şehirden insanlarında yetecek kadar değil insan için bir yaşam sunuyor. Şehirde fındık tamamı ise hormonal ilaçlar ve doğal olmayan besinler tüketildiği için insanlar en fazla 50-55'e geldiğinde ölüyorlar. Bazı köylüler ise oranın güzelliklerini görmüyor ve bizim yaşadığımız berbat yere geliyorlar. Onlara da hak vermek lazım aslında para kazanmak için şehirlere gidebiliriz. Ama bizeler burada hayatı terbiyesiz, sağlıksız insanların çevresini kirlenmeler, yaşlıların parasına gidecekler ve daha nice şeyler. Ben hep köyde yaşamayı hayal ettim. Örneğin süt sağmak, tavuğun altından yumurtayı almak, ağız bulağı bu etkinliklerden öğrenilebilir, öğrenilebilir fakat ben onların aksine bunları yaşamayı çok seviyorum. Mesela benim anneannem köyde ekti, bahçesi olması rağmen şehre taşınmışlar. Ama bütün ailem köyde olduğu için her sene ziyaretlerine gidiyorum ve o zamanlarda da bu söylemlerimi yapılabiliyorum. Ve böyle bunları herkes yapmalı.

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci bu metni “Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusyla ilgili olarak yazmıştır. Metinde iddia “Bana göre köy hayatı daha güzeldir.” şeklinde açıkça ifade edilmiştir. Ancak karşı iddia “Bazı köylüler ise oranın güzelliklerini görmüyor ve bizim yaşadığımız berbat yere geliyorlar.” denilerek örtük biçimde aktarılmıştır.

❖ Karşı İddiaya Yönelik Destek Gerekçesi Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenciler, metinlerinde genellikle karşı iddia sunmadığı için karşı iddiaya yönelik destek gerekçesi de sunmamaktadır. Dolayısıyla bu sorun karşı iddianın sunulmadığı her metinde bulunmaktadır. Oysa iyi yazılmış bir tartışma metninde açık bir karşı iddia ve karşı iddiaya yönelik destek gerekçesi de sunulmalıdır.

Örnek Metin 1

internet derler bazıları ama şöyle değil
 internet kötü bir araç demiyorum sadece bazıları kötüye kullanılır ve ben bu duruma üzülüyorum çünkü internet hayatımızda olduğundan beri herkeze internete koşuyor hiç kitap yüzü görmüyorlar ben kitap okumayı çok severim sessiz bir köşede kitap okurum ama bazı çocuklarda benim fikrimde değiller keşke fikrimde olsalar allahın okullar var çünkü okullarda kitap yüzü görüyorlar. bu hoşuma gidiyor internet konusuna gelmişken bu aralarda internetten tiksindim çünkü herkeze savaşı, öldürmeli oyunları oynuyorlar bu oyunlar herkezin psikolojisini bozuyor. benim kardeşim kızın herkeze psikolojisi bozuyor diye uyardım herkeze böyle beni herkeze kitapları sevmeli bence o kitaplar bir gün pişman olup kitaplara geri döneceklerdir kitap hayatımızı kolaylaştırır internet ödevlerde işimize yarar.

(kontrol grubu - ön test)

Öğrenci metinde iddiasının gerekçelerini zayıf da olsa açıklamıştır. Karşı iddiayı iki yerde “*İnternet der bazıları.*” ve “*Bazı çocuklar da benim fikrimde değiller.*” şeklinde ifade etmiş ancak karşı iddianın destek gerekçelerini vermemiştir.

Örnek Metin 2

Bence okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalıdır. Neden diye sorarsanız, çünkü atıyorum bir öğrenci bir kıyafet giyerdi diğer öğrencide aynı kıyafetten isteyebilir. Belki bu öğrencinin bu kıyafeti alabilecek durumu yoktur. Hem bu yüzden serbest kıyafet olmamalıdır hem de okulda tek renk olunca o kişinin bu okula mı olduğunu rahatca anlayabiliriz. Ama farklı kıyafetlerde gelecek olursak bu okulun öğrencisiyiz ya da öğrencilere zarar verebilecek yabancı bir kişiyiz bu anlattığımız. Ve bu durumda okullarda bazı olumsuz olaylar gerçekleşebilir.

Soruğa ben de bir öğrenciyim ve tıbnr benim görüşlerim başka öğrenciler farklı düşünebilir. Bazı durumlarda öğrenciler serbest kıyafet giyebilir. Mesela pantolonumuz veya tişörtümüz kirlendiğinde ya da yırtıldığında hemen o sorunu halledelemiyorsak okul kıyafetine benzer bir renkte bir pantolon ve tişört giyilebilir. Ama öğretmenlerimizde bu duruma saygı göstermesi gerekir.

Bence bu özel durumlar dışında serbest kıyafet giyilmemelidir.

(kontrol grubu - ön test)

Öğrenci metinde iddiasını “Bence okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalıdır.” şeklinde ifade edip iddiasının gerekçelerini ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Karşı iddiayı “Başka öğrenciler farklı düşünebilir.” şeklinde ifade etmiş ancak karşı iddianın destek gerekçelerini vermemiştir.

Örnek Metin 3

Bence bana göre eğitimde aile daha önemlidir çünkü aile eğer çocuğuna yardım etmese ve ilgi göstermese çocuk okula derslere katılmaz, umursamaz... Aile her zaman çocuğunun çok önemli bir kişidir. Aile çocuğun kalbi, yaşamı, dünyası yani kısacası hayatıdır. Hayatta aile olmazsa çocuğun kimseye güveni kalmaz ve bazı okullarda çocukla dalga geçenler ailesi yok diye ama bazı okullarda da çocuğun ailesi yok yetim diye sahip sıklarlar, ve ooo

Örneğin çocuklar yetim diye gücünü devle verir dekur büyük ve adam olur. Bir aile bir meslek edinir, yani ailelerin bazıları eğitim okuldan başlar derler ama yanlış düşünürler. Eğitim denince akla okul gelse bile ama aslında eğitimin başı ailedir.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metinde iddiasını “Bence bana göre eğitimde aile daha önemlidir.” şeklinde ifade edip iddiasının gerekçesini açıklamıştır. Karşı iddiayı “Ailelerin bazıları eğitim okuldan başlar derler.” şeklinde ifade etmiş ancak karşı iddianın destek gerekçelerini vermemiştir.

Örnek Metin 4

Bana göre okullarda serbest kıyafet giyinmemelidir. Çünkü bazı arkadaşlarımızın durumu iyi olmayaabilir. Onun için okul formaları bana göre daha mantıklı. Arkadaşlarımızın bazıları, hergün yeni kıyafetler giyip gelebilir. Ama bazı arkadaşlarımız giyemez ve onun için anne ve babalarını sıkıştırır. Ve bu durum ise hiç hoş olmaz. Bu amaçla okullarımızda serbest kıyafet giyinmemelidir. Sadece bu benim görüşüm, bazıları farklı görebilir ya da benim açımdan hiç alakası olmayanlar bile olabilir. Ben onun için arkadaşlarıma sevgi duyuyorum. Bazı arkadaşlarımız rengârenk veya çok açık giyebilirler bu nedenle öğretmenlerimiz böyle kıyafet giyenler ise hiçbir şekilde denlenmeyecekler ve bu öğretmenler açısından kötü durum düşüncesi sanıyorum okul forması herkes için kıyafet ile hiç bir şekilde görüş yormuyacak ve öğretmenler hiçbir şekilde arkadaşlarımızı sıkımayacak'ını sanıyorum. Bunu da arkadaşlarımız öğretmenlerimizle paylaşmamaları için okul formasını her nitelikte tercih ederim ve tercih etmelerini isterim. Hem aile arasında, hem öğretmenler arasında hem ise para arasında sıkıntı çekmeyecekler için okul formasını istiyorum. Arkadaşlarımız okul formasına "evet" diyebilir ama anne ve ya babası bu açıya, bu konuya "hayır" diyeceklerini sanıyorum. Müdürlerimiz öğretmenlerimiz bu konuya dayanmadan önce ailelerin yaşantılarını göz önüne alarak yapmalıdır...

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metinde iddiasını "Bana göre okullarda serbest kıyafet giyilmemelidir." şeklinde ifade etmiş daha sonra iddiasının gerekçelerini açıklamıştır. Karşı iddiayı iki yerde "Bazıları farklı görebilir ya da benim açımdan hiç alakası olmayanlar bile olabilir." ve "Arkadaşlarımız okul formasına evet diyebilir." şeklinde ifade etmiş ancak karşı iddianın destek gerekçelerini sunmamıştır.

❖ Karşı İddiaya Yönelik Destek Gerekçesinin Zayıf Olmasıyla İlgili Örnekler

İyi yazılmış bir tartışma metninde iddiaya yönelik destek gerekçesinde olduğu gibi karşı iddiaya yönelik destek gerekçesinin de düşünciyi geliştirme yolları kullanılarak ifade edilmesi gerekir. Böylece okuyucu karşı tarafın düşüncelerini ve dayanaklarını açıkça görebilir, iki düşüncüyü karşılaştırarak hangisinin daha doğru olduğuna karar verebilir.

Örnek Metin 1

Eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir? Bence aile önemlidir çünkü bir bireyin kişiliğinde eğitime baskıdır. Onda okul ona göre değildir. Gerçek de aile kalır. İle eğitimin temelini oluşturur. Eğer, zaten o bireyin okul içinde artık bir farkı olmaz. Bir insan "yeterince neye" ulaştığında okulun kimi insanlar okul dışı Okulda eğitim-öğretimin sonsuz derecede iyi olduğunu düşünürler. Bu kişiler hiçbir zaman 4.4'lük olmayacakları tabii. Bazı okullarda kişi sayı az olur öğrenciler ile tek tek uğraşılır. Ancak yine 4.4'lük olmaz.

Eğitim ailede başlar, okul ile devam edip tekrar ailede biter. Bazen baki arzular konuşulur ya da "İnsan küçükken herşeyi daha iyi alır ancak büyüdükçe anlamaya yolları keser. Zorlanmıştır. derler, öğeler iste. Mesela bir bebek neden yürümeyi veya konuşmayı 2-3 yaşında öğreniyor, neden 20-30 yaşında ilken öğrenmiyor? Söyleyelim gibi herşey kolaylıkta başlar.

Bu yüzden eğitim için aile eğitimi okuldan bir tık daha önce gelir. Okulun bir etkisi yoktur, deniyorum sadece aile ailede çok eğitimi sağlarım. Bir anne çocuğunda bilmadan, kullanmadan önce kulağı eğitir. Bir okul ise bir kez düştüğünde tek sefer kalırsın eğitir. Bir diğer düşünce, ilk düşünce kadar önemli değildir.

Fakat bazı öğretmenlerimiz vardır ki onlar bir anne bir baba gibidirler. Bir daha düşünürken bilmadan kullanmadan tekrar kalırsınlar. Herkesin bilgisini öğretirler.

İnsan, bir anne gibidir. Küçükken bilgi ile yeterli. Büyüme aşamasında nasıl yetenekli değilse, büyüdüğünde de öyle kalır. Bir öğretmenlik yeteneği yanık kalır. İnsan yetir...

(deney grubu - ön test)

"Eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir?" konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı "Kimi insanlar okul derler." şeklinde ifade etmiştir. Karşı iddianın destek gerekçesi olarak ise sadece "Okulda eğitim-öğretimin sonsuz derecede iyi olduğunu düşünürler." şeklinde sunmuştur. Sunulan destek gerekçesi

karşı iddia için zayıftır. Destek gerekçesi olarak eğitim-öğretimin topluma, insanlara, çevreye yararları anlatılabilir.

Örnek Metin 2

Sizce sokak oyunları mı yoksa bilgisayar oyunları mı daha eğlencelidir?

Bana göre bilgisayar oyunları daha eğlencelidir.

Bilgisayar oyunları yapamaya çağırır şeyler yapmayı sağlar. Ve insanları eğlendiren şey yapamadıkları şeylerdir. Ayrıca hava sağaksa, yada yağmur yağarsa dışarıda oyun oynamak tehlikeli olur. Önemli olan arkadaşlarla olmaksa bilgisayar üzerinden de arkadaş bulunabilir.

Sokakta oyun oynamak daha güzel ve eğlenceli diyenleri duyar gibiyim.

Evet, spor yapmak eğlencelidir. Gelişime de katkısı olur. Ayrıca radyasyondan da uzaktır.

Ancak bana göre hala çok eğlenceli değil. Arkadaşın olmasa veya önceden de söylediğim gibi kişi mevsimiyse çocuklar çok sıkılır.

Ebeveynler çocukların açık havalarda yerde kalmalarını istemezler. Bu durumu ben de kabul ediyorum. Güzel havalarda çocuklar dışarıya çıkmalıdır.

Sonuç olarak yine de bilgisayar oyunları daha eğlencelidir.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı ve destek gerekçesini “Sokakta oyun oynamak daha güzel ve eğlenceli diyenleri duyar gibiyim.” şeklinde ifade etmiştir. Daha sonra “Evet, spor yapmak eğlencelidir. Gelişime de katkısı olur. Ayrıca radyasyondan da uzaktır.” İfadeleriyle karşı iddianın destek gerekçeleri belirtilmiştir. Ancak bu gerekçeler zayıf biçimde ifade edilmiştir. Örneğin “Gelişime katkısı olur.” ifadesi ile ne anlatılmak istendiği daha açık anlatılabilir.

Örnek Metin 3

9) Evet kıyafet önemlidir çünkü;

-Bazı kişilerin kıyafet olma durumları yoktur ondan sıkıntı çekerek okul kıyafeti olduğu için herkes onı gözükmek o yönden daha güzel olur ama bazen sorunları da olur mesela bende diye sıcak oluyo okulun yazlık tişörtleri var ama yazın sıkıntı oluyo ama okul kurulu olduğu için mecburuz iyi yönleri de var tabii ki de kulda konusukle olmaz yabancı bir kişi girerinde belli olur okul düzeni olur görünümü güzel olur tertipli güzel bir okul görünür gözümüzde kimse bir birini küçük görmek kıyafet durumunda o yönden iyi olur sorunu olmaz gibi buna göre ama bazıları hayır der kendini daha güzel görmek ister kıyafetle ilgili geçen sene 23. nisan'da okul tişört yapmıştı herkes istiyordu alt serbesti ama ben xxi okulun altıyla geldim bile üstünde kıyafetim vardı ama yine de ben öykü geldim. Sorunu olmadığını gördüm

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı ve destek gerekçesini “Ama bazıları hayır der, kendini daha güzel görmek ister.” şeklinde sunmuştur. Sunulan destek gerekçesi karşı iddia için zayıf bir gerekçedir.

Örnek Metin 4

Bir gün şehirde gezerken etrafa baktım. Her yer binalarla, dolmuş- hiçbir yerde ağaç yeşillik yok. Yolda araba sesleri. Pis insan atıkları, ve o pis insattan gelen koku. Ondan 1 gün sonra yazlık evimizin olduğu köye gittim. Şehrin aksine, her yer yeşil otlarla dolu. Rüyaların o yeşil otla, vurduğunda o çıkan ses topraktan yapılmış binalar o meyve sebze kokusu. Sizce şehir hayatını daha iyi köy hayatını.

Bana göre köy hayatı daha güzel çünkü köyde o güzel hava, her taraf sessiz ve güzel insanın kendi emeğiyle yetiştirdiği bitkiler beslediği hayvanlar yaptıkları emekler çok güzel.

Bazı kişilere göre şehirler daha güzel. O kişilere göre şehir ortamı daha eğlencelidir. Oralarda discolar barlar vb. şeyler vardır. Fakat discolarda ve barlarda içki satılır. O mekânlarda insanın sağlığı zararlıdır. Bazı durumlarda

(deney grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı yoksa şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı “Bazı kişilere göre şehir daha güzel.”, destek gerekçesini ise “O kişilere göre şehir ortamı daha eğlencelidir. Oralarda discolar barlar vb. şeyler vardır.” şeklinde sunmuştur. Karşı iddianın destek gerekçesi geliştirilememiş, zayıf kalmıştır.

❖ Karşı İddiaya Yönelik Çürütme Gerekçesi Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Karşı iddiaya yönelik çürütme gerekçesinin sunulabilmesi için ön şart karşı iddianın destek gerekçesinin sunulmasıdır. Karşı iddiaya yönelik destek gerekçesi sunulursa bu gerekçenin çürütülmesi gerekmektedir. Bu yüzden karşı iddianın destek gerekçesinin sunulmadığı bütün örnekler çürütme gerekçesinin sunulmamasına da örnek olarak gösterilebilir. Aşağıda karşı iddianın destek gerekçesinin sunulduğu ancak çürütme gerekçesinin sunulmadığı örnekler yer almaktadır

Örnek Metin 1

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de yaşayan insanların sadece %15'i köyde oturuyor. Geri kalan %85'i ise şehirlerde oturuyor. 2002 yılında ise Türkiye'de yaşayan insanların %45'i köyde %25'i şehirde oturuyordu. Bende bu değişimin neden olduğunu ve köyde mi daha iyi yaşamış olsam şehirde mi yaşanacağını araştırmaya karar verdim.

Yaptığım araştırmaya göre köyden şehre geçiş nedenleri iş bulmadır. Ama şehirlerde kurulan Termik santrallerin oranı havasında büyük bir değişim yapmıştır. Ve bu nedenle köyden şehre geçiş yapan kişilerin %15 olmuştur. Bile bu nedenle dolayı köyde yaşamak daha güzeldir. Ama kimilerine göre şehre yaşamak daha güzeldir. Oradaki güzellikleri, apartmanları, şirketler onlara köydeki havadan daha güzel gelir. E tabii insanların zevkleri tartışılır. Ama sırf bir hocanın zevbi üzerinden onların olması yanlıştır.

(deney grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı yoksa şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı “Ama kimilerine göre şehirde yaşamak daha güzeldir.”, destek gerekçesini ise “Oradaki güzellikleri, apartmanları, şirketler onlara köydeki havadan daha güzel gelir.” şeklinde sunmuştur. Ancak sunduğu destek gerekçesine yönelik çürütme gerekçesini sunmamıştır.

Örnek Metin 2

Bana göre kitap, öğrenmek için kitap daha faydalı. Elbetteki yoruluruz, ama kendi iyiliğimizi için yoruluruz. Fakat sıkılırsak bu işi ciddiye almıyoruz demektir. İnternetin de eğitimde önemli bir rolü vardır. Fakat interneti kullandığımız araç fazla radyasyon yayabilir. Bazen internette aradığımızı bulamayız, ama kitap, ansiklopedi, dergi, gazete, gibi kitle iletişim araçlarında aradığımız şeyleri kolaylıkla buluruz. İnternette ise bazı şeyler ilgimizi çekebilir ve düşünmeden onu araştırabiliriz. Ve bunu sürekli tekrarlama sonucu zihin kirliliği, ezber yeteneğinin düşmesi, veya mankurtlaşma gibi olaylar başımıza gelebilir. Bu sadece internette değil, Epsilon yayın evinin kitapları gibi kitaplar buna dahil. Bu yüzden dolaştığımız sitelere, aldığımız kitaplara, ve yapacağımız şeyin doğruluğuna dikkat etmeliyiz. Her merak ettiğimiz şeye bakmamalı, her ilgimizi çeken bir kitabı almamalıyız. Bana göre ikisinde eğitim için önemli, ama bence kitap daha önemli. Başkalarının da görüşü farklı olabilir ama bana göre kitap, internetten daha önemlidir. (eğitimde) Bence internet diyenler kesin olarak her işi internetten görüyor yada internette çok dolaşım oynadığı için bağlı kalmışlar. Oysa bir, Mevlana kitabı açıp okusaydık, ve internete düşkün olmasaydık, veya Epsilon yayın evinin kitaplarına bağlı kalmasaydık, belki Avrupanın önüne geçerdik. Eğitim için en önemlisi kitap olsada kitaplarada çok dikkat etmeliyiz. İnternete veya Epsilon yayın evinin kitaplarına bağlı kalırsak zihin kirliliği, ezberleme yeteneğinin düşmesi, yada mankurtlaşma olabilir. Size göre eğitimde internetmi daha önemli yoksa kitap mı?

“Bana göre öğrenmek için kitap daha faydalı. Elbetteki yoruluruz, ama kendi iyiliğimizi için yoruluruz. Fakat sıkılırsak bu işi ciddiye almıyoruz demektir. İnternetin de eğitimde önemli bir rolü vardır. Fakat interneti kullandığımız araç fazla radyasyon yayabilir. Bazen internette aradıklarımızı bulamayız, ama kitap, ansiklopedi, dergi, gazete, gibi kitle iletişim araçlarında aradığımız şeyleri kolaylıkla buluruz. İnternette ise bazı şeyler ilgimizi çekebilir ve düşünmeden onu araştırabiliriz. Ve bunu sürekli tekrarlama sonucu zihin kirliliği, ezber yeteneğinin düşmesi, veya mankurtlaşma gibi olayalar başımıza gelebilir. Bu sadece internette değil, Epsilon yayın evinin kitapları gibi kitaplar buna dahil. Bu yüzden dolaştığımız sitelere, aldığımız kitaplara, ve yapacağımız şeyin doğruluğuna dikkat etmeliyiz. Her merak ettiğimiz şeye bakmamalı, her ilgimizi çeken bir kitabı almamalıyız. Bana göre ikisinde eğitim için önemli, ama bence kitap daha önemli. Başkalarının da görüşü farklı olabilir ama bana göre kitap, internetten daha önemlidir. (eğitimde) Bence internet diyenler kesin olarak her işi internetten görüyor yada internette çok dolaşım oynadığı için bağlı kalmışlar. Oysa bir, Mevlana kitabı açıp okusaydık, ve internete düşkün olmasaydık, veya Epsilon yayın evinin kitaplarına bağlı kalmasaydık, belki Avrupanın önüne geçerdik. Eğitim için en önemlisi kitap olsada kitaplarada çok dikkat etmeliyiz. İnternete veya Epsilon yayın evinin kitaplarına bağlı kalırsak zihin kirliliği, ezberleme yeteneğinin düşmesi, yada mankurtlaşma olabilir. Size göre eğitimde internetmi daha önemli yoksa kitap mı?

(deney grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” konusunda yazdığı metinde öğrenci karşı iddiayı “*Başkalarının da görüşü farklı olabilir.*”, destek gerekçesini ise “*Bence internet diyenler kesin olarak her işi internetten görüyor ya da internette çok dolaşmış oynadığı için bağlı kalmışlardır.*” olarak zayıf bir şekilde de olsa sunmuştur. Ancak sunduğu destek gerekçesine yönelik çürütme gerekçesini sunmamıştır.

❖ Karşı İddiaya Yönelik Çürütme Gerekçesinin Zayıf Olmasıyla İlgili Örnekler

Karşı iddiaya yönelik destek gerekçesi sunan bazı öğrenciler bu destek gerekçesini/gerekçelerini sadece “*Oysa bu yanlıştır.*”, “*Ama bu doğru değildir.*” gibi cümlelerle zayıf şekilde çürütmektedir. Oysa destek gerekçesinde olduğu gibi çürütme gerekçesi de sağlam bir şekilde sunulmalı ve karşı iddianın dayanakları çürütülmelidir.

Örnek Metin 1

Günümüzde genellikle herkes çocuklarının kitap okumasını istiyor, bize bunların çok yararlar sağlayacağını düşünüyorlar. Ama maalesef artık adam gibi kitap bulmak zor. Her kitapta eğitici bilgiler yok, bence kitap okumak sadece okumak hamuru ve düğün simle kurmaması sağlar. Fakat internette istediğimiz herhangi bir konuda ilgili bilgi edinmek isterseniz arında ulaşabiliyoruz. İnternette bir araştırma yaparken her türlü konuda istediğimize ulaşmak mümkün, ancak faydalara olduğu kadar zararları da var. Bana göre faydalı olan kitap ya hayatla ilgili bilgi vermeli ya da bilim, sanat vb. şeylerle ilgili bilgi vermeli. İnternet bilgi açısından çok faydalı ama yaşadığımız gibi çok zararlı da var. Bunun için bence internette bazı programlar geliştirilmeli, bunu başarsalarsa internet her konuda kitaptan daha yararlı olur. Ama günümüzde böyle çalışmalar olmadığı için, veya olupta başarısız oldukları için sadece bilgi verip okuyucu yasılmış olan kitaplar internetin önüne geçebilir, böyle kitap bulmak zor olduğu için bence internet daha yararlı. Ama bu şekilde kitaplar artarsa kitaplar internet daha faydalı olur.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metinde karşı iddia ve destek gerekçesi “Günümüzde herkes çocuklarının kitap okumasını istiyor, bize bunların çok yararlar sağlayacağını düşünüyorlar.” şeklinde sunulmuştur. Karşı iddianın destek gerekçesine karşılık olarak sunulan “Ama maalesef artık adam gibi kitap bulmak zor. Her kitapta eğitici bilgiler bulmak zor.” çürütme gerekçesi yeterince geliştirilemediği için zayıf kalmıştır.

Örnek Metin 2

Sizce camurda iş yapmak pisal midir? Yoksa asfaltta araba sürme mi? Okuldaki öğrencilerin yaklaşık olarak %69'u şehiri seçti. Diğerleri de köy dedi. Sizce iş de köy mü?

Şehir hayatı daha pisaldir. Çünkü asfaltta, normal kullarımda yürümek, elektrik kesintisi olmayıp yerde yazmak, istediğin her şeye sahip olmak, çeşitlilikten çok daha iyi.

Bazılarına göre ise köy hayatı çok muhteşemdir. Onların düşüncesi: "köyde bana benzer insanlar olunca kendimi rezil etsem dahi anlamazlar" dir. Lakin oradaki insanların da zekası vardır. Her şeyi anlarlar.

Ama tabii ki köy hayatının çok iyi olduğu yanları da vardır. İstediklerin kadar kirlenebilirsin, temiz, çok pisaldir ve en önemli ayrıcalık "işin" oluyoruz. Yalnız, çok alırken bir daha şehre dönemi yazsan. Çünkü araba elektriksiz, her şeyin eşyanık olmasına ve teknolojinin önemine çok alışıyoruz.

Şehirde köy hayatı daha pisal oluyor. İnsanlar biraz düşünce: "neden şehirde daha çok insan var?" diye. Eğer çok seviyorlarsa köyü araba yazsınlar. Siz ne düşünüyorsunuz?

(deney grubu - son test)

Öğrenci metinde karşı iddiayı "Bazılarına göre ise köy hayatı çok muhteşemdir."; destek gerekçesini "Onların düşüncesi: "köyde bana benzer insanlar olunca kendimi rezil etsem dahi anlamazlar" dir." şeklinde sunmuştur. Karşı iddiaya yönelik destek gerekçesine karşılık olarak sunulan "Lakin oradaki insanların da zekası vardır. Her şeyi anlarlar." çürütme gerekçesi destek gerekçesini çürütmek için yeterli değildir, zayıf kalmıştır.

Örnek Metin 3

3-Bana göre sokak oyununu seçerim
 Günümüz Sokak oyunları bana göre daha eskimekte gidiyor.
 Ben bizim mahallede arkadaşlarımızla bisiklet sürerim, kasti, voleybol,
 futbol oynuyoruz, 7 kule, can can, voleybol, korpus gibi diğer
 oyunlar oynuyoruz. Ben mahalledeki arkadaşlarımızla mutlu oluyorum ama
 -fınca Ama bazı insanlar mahalle oyunlarını köylü oyunu olarak
bebe sanıyorlar oysaki mahalle oyunları bilgisayar oyunlarında
gerçekçi ve parasız mesela PS, yarış oyunları gibi oyunlar oynanarak
ullardan para alınır.
 Ono para vermiyor benim ailem öncelikle diğer oyunlarda kısa zamanda
 kınıyor veya bozuluyor. Ailemin verdiği para bozuna giriyor.
 Fakat sosyal medya parayı düşünmüyor tekor alıyor. Ailede
 izin veriyor. Ama benim annem aldığımda sürekli kaba davranışını
 bildiriyor için çok fazla şey almıyor. ben de bilgisayarım için
 isteniyorum.
 Burada bu yüzden sokak oyunlarını tercih etmemizi.

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci metinde karşı iddia ve destek gerekçesini “Ama bazı insanlar mahalle oyunlarını köylü oyunu olarak bebe sanıyorlar.” şeklinde sunmuştur. Karşı iddianın destek gerekçesine karşılık olarak sunulan “Oysaki mahalle oyunları bilgisayar oyunlarından gerçekçi ve parasız. Mesela PS, yarış oyunları gibi oyunlar oyuncakçılardan parayla alınıyor.” çürütme gerekçesi yeterince geliştirilemediği için zayıf kalmıştır.

4.5.4. “Koşullu Kabul” Birimi İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin “koşullu kabul” birimini oluştururken en çok karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17: “Koşullu Kabul” Birimi İle İlgili Sorunlar

No	Sorunlar	D-Ön Test		K-Ön Test		D- Son Test		K-Son Test		Toplam	
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Metinde koşullu kabul sunulmamıştır.	28	0.66	19	0.51	14	0.33	34	0.91	95	0.60
2	Metinde sunulan koşullu kabul zayıftır.	12	0.28	15	0.40	18	0.42	3	0.08	48	0.30
	Toplam	40	0.95	34	0.91	32	0.76	37	1	143	0.90

Tablo 17’ye göre ön testte deney ($\bar{X}= 0.66$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}= 0.51$) öğrenci metinlerinde koşullu kabul birimiyle ilgili en çok karşılaşılan sorun “Metinde koşullu kabul sunulmaması” olmuştur.

Son testte deney grubundaki öğrencilerin koşullu kabul birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Metinde sunulan koşullu kabulün zayıf olması” ($\bar{X}= 0.42$) olmuştur. Kontrol grubunda en çok karşılaşılan sorun “Metinde koşullu kabul sunulmaması” ($\bar{X}= 0.91$) olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde koşullu kabul birimiyle ilgili toplam 40 sorun (0.95) tespit edilirken son testte 32 sorun ($\bar{X}= 0.76$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde koşullu kabul birimiyle ilgili toplam 34 sorun ($\bar{X}= 0.91$) tespit edilirken son testte 37 sorun ($\bar{X}= 1.0$) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların azaldığı kontrol grubunda ise arttığı görülmektedir.

Bu bölümde öğrenci metinlerinde önce koşullu kabul birimine yönelik başarılı örnekler, daha sonra koşullu kabul birimiyle ilgili sorunlara örnekler gösterilmiştir.

❖ Koşullu Kabul Birimini Oluşturmada Başarılı Örnekler

Örnek Metin 1

Peki bazı zamanlarda şehir hayatı daha güzel ve iyi olur mu? Elbette bazı durumlarda şehir hayatı daha iyidir. Mesela tatil yapmak için ara sıra şehir hayatına geçilebilir. Fakat bu sadece tatil, hastalık, iş görüşmesi gibi bazı durumlar için geçerlidir.

(deney grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusuyla ilgili olarak yazılan bu metinde öğrenci şehir hayatının daha iyi olduğunu savunanların haklı olabileceği durumları ifade etmiş ancak bunun “sadece tatil, hastalık, iş görüşmesi gibi durumlar için geçerli” olduğunu ifade ederek başarılı bir “koşullu kabul” birimi oluşturmuştur.

Örnek Metin 2

Bazı durumlarda bilgisayar oyunu faydalı olabilir. Anne çocuklarına sonsuz güveniyorsa, uygun saatlere girmeyeceklerine inanıyorsa, bilgisayar oyunu sokak oyunlarından daha faydalı olabilir. Fakat bilgisayar oyunu oynatmaları için çocuklarına sonsuz güvenmeler gerekir. Güvenmiyorsa eve bilgisayar almaları bile sakıncalı olabilir.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci bilgisayar oyunlarının da oynanabileceği zamanlar olduğuna dikkat etmiş, karşı iddiayı bazı koşullar altında kabul edebileceğini göstermiştir.

Örnek Metin 3

Tabii ki bazı özel durumlarda sınıf başkanı öğretmen tarafından seçilebilir. Örneğin aynı oyu alan iki öğrenci arasındaki seçimi öğretmen yapar ve seçilmeyen öğrenci başkan yardımcısı olabilir. Bu gibi durumlar sınıfta öğrenciler tarafından kabullenebilir ve gruplaşmaya engel olur.

(deney grubu- son test)

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak öğrenci “Sınıf başkanı öğrenciler tarafından seçilmelidir.” iddiasında olsa da bazı durumlarda öğretmenin de sınıf başkanını seçebileceğini belirtmiş, başarılı bir koşullu kabul örneği ortaya koymuştur.

Örnek Metin 4

Şehir gürültüsünü çok fazla geldiği, artık beklenen derecesine geldiği-
miş zamanlar olacaktır. Bu durumda da köy hayatı, sessiz ve
durgunluğu ile ideal bir yaşam yeridir.

(deney grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir?” konusuyla ilgili olarak yazılan bu metinde öğrenci şehir hayatının köy hayatından daha güzel olduğunu savunmakta ancak şehir hayatının çekilmez olduğu zamanlarda köy hayatına kaçılabileceğini ifade ederek koşullu kabul oluşturmuştur.

4.5.4.1. Tartışma Metninde Koşullu Kabul İle İlgili Sorunlara Örnek Metinler

Bu bölümde koşullu kabul ile ilgili tespit edilen sorunlara örnek metinler sunulmuştur.

❖ Metinde Koşullu Kabul Sunulmamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde koşullu kabul birimi ile ilgili en sık karşılaşılan sorun “Metinde koşullu kabul sunulmaması”dır. Oysa iyi yazılmış bir tartışma metninde karşı iddianın da bazı sınırlar içerisinde kabul edilebilecek düşüncelerinin olduğunun ifade edilmeli ancak bu düşüncelerin tartışma zemininde geçerli olmadığı belirtilmelidir.

Örnek Metin 1

Benim için okul önemli çünkü her şeyi biz okullarda öğrendik. Öğretmenlerimizin öğrendiği ödevleri yaparız eğer anlamadığımız ödevleri öğretmenlerle yaparız. Ve böylelikle güzel ders anlatıyorlar mesela anlamadığın konuyu sen anlayana kadar o konuyu anlatıyorlar ve biz böylelikle o konuyu daha çok öğrenmemize sebep oluyor. Ve öğretmenimiz bir soru sorduğunda hemen cevap verebiliriz. Çünkü o konuyu daha çok hakim olduğumuz için.

(deney grubu - ön test)

“Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir?” sorusuna cevap olarak yazdığı metinde öğrenci sadece kendi iddiasını (eğitimde okulun aileden önemli olduğunu) ve gerekçelerini dile getirmiş herhangi bir koşullu kabul sunmamıştır.

Örnek Metin 2

bana göre bütün okullarda serbest kıyafet olmalı.
 Çünkü kimisi uzun etek giyiyor, kimisi kısa giyiyor.
 Sınır arklarından dalgıç geçiriyorlar okulların önüne
 Kızlar da ama okullarda yazma takılmaya izin
 verilmemesi için abula açık gelmek zorunda oluyorlar
 ama serbest kıyafet alıcısı isteyen istediğini
 giyebilir mesela; eşofman, pantolon, t-shirt, kazak, uzun kollu
 ve kısa kollu, zana bükülebilir, isteyen esarete de tok olabilir
 yani benim gözümde serbest kıyafet
 daha iyi ve daha rahat mesela belonde komisyonun
 babası şart giymesine izin vermişse büyüğünde
 daha iyi olur ve kimse alay etmez ve
 bizde rahat giyebiliriz

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” sorusuna
 cevap olarak yazdığı metinde öğrenci sadece kendi iddiasını ve gerekçelerini dile
 getirmiş karşı iddiayla ilgili olarak herhangi bir koşullu kabul sunmamıştır.

Örnek Metin 3

Benim için köy Hayatı daha güzel çünkü köyde çiçekler Hayvanlar ormanlarda çok güzel oluyor ve ineklerin sütünü içiyorum sonra köyde tavukların yumurtasını yiyorum ve çok güzel köy hayat oluyor ama şehir hayatında da geçiyorum güzel şeyler görüyoruz ama sonradan ona ki daha geldiğimizde sıkılıyoruz ama köy hayatın da da eğlençeli oluyor dağlara çıkılıyor köylerin üstlerine ve köylerde benim benim yatmak ve ama şehirde benim benim yatılmıyor ve benim için köy Hayatı daha güzel.

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci bu metinde iddiasını “Benim için köy hayatı daha güzel.” diyerek gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. Ancak karşı iddiadan, karşı iddianın kabul edilebilecek herhangi bir yönünden bahsetmemiştir. Dolayısıyla metinde koşullu kabul birimi de bulunmamaktadır.

❖ Metinde Sunulan Koşullu Kabulün Zayıf Olmasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde zayıf şekilde sunulan koşullu kabul ifadelerinden bazıları şunlardır: “Aslında her ikisi de yararlıdır.”, “İnternetin zararları olduğu kadar yararları da vardır.” “Bana sorarsanız ikisinin de eğitimde önemi büyüktür.”. Bu ifadelere bakıldığında karşı iddiaya ait bazı düşüncelerin kabul edildiğini ancak bu düşüncelerin tartışma zemininde geçerli olmadığına dair herhangi bir şey ifade edilmediği görülmektedir. Bu şekilde sunulan koşullu kabul birimi zayıf kalmaktadır

Örnek Metin 1

Araştırmalara göre çocukların %30'ü bilgisayar oyunlarını seçiyor. Peki ya sadece sokak oyunları mı yoksa bilgisayar oyunları mı?

Bana göre sokak oyunları çok daha eğlencelidir. Çocuklar sokak oyunları sayesinde gerçek arkadaşlar edinirler. Yalnızlık gibi günümüzün en büyük sorunuyla karşılaşmazlar. Tek çocuk olduklarında mutsuz olmazlar. Öte yandan çocuklar, çocukluklarını yaşarlar. Büyüdükları zaman sorunlarına ve çocuklarına eğlenceli anılarını anlatırlar.

Bazılarına göre bilgisayar oyunları daha eğlencelidir. Onlara göre çocuklar bilgisayarın başında güven de olur. Sokaktaki çocukları kaşınırlar. Fakat bilgisayar başındaki çocuk hem güvende olur. Hem de eğlenir.

Oysa bilgisayar başında oturan çocuk bol miktarda radyasyon yer. Böylelikle büyüyünce radyasyon nedeniyle çok sıkıntı çekerler. Halbuki sokak oyunlarında hem güçlenirler hem de hayatın zorluklarına göğüs gererler. Anneleri ve babaları terastan çocuklarını seyrettiğinde ortada kaşınılma konusunun sözü bile edilemez.

Tamamıyla bilgisayar oyunları da oynamalıdır.

Fakat fazla oynamamalıdır. Çocuklar hem fazla radyasyona maruz kalırlar hem de püneye kapık olurlar.

Bu sebeplerden dolayı Bana göre sokak oyunları çok daha eğlencelidir. Bilgisayar oyunları da evde birer oynanmalıdır.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci koşullu kabulü sadece “*Tabi ki bilgisayar oyunları oynanmalıdır fakat fazla oynanmamalıdır.*” diyerek zayıf bir biçimde ifade etmiştir.

Örnek Metin 2

Neden sokak oyunları daha eğlencelidir? Sokak ta oyun oynamak daha doğal, doğal olduğu kadar da güzel değil midir? Bana göre sokak oyunları bilgisayar oyunlarından daha eğlencelidir. Bilgisayar oyunları oynayan bir çocuk, doğal akrelerden uzaktır. Tek arkadaşı onun bilgisayar olur. Uzmanlar bilgisayar oyunlarını çok oynayan kişilerin yanında pek fazla iletişim kurmadıkları konusunu da biliyoruz. Sokak oyunlarından daha eğlenceli olduğunu söylüyorlar. Bunu söyleyen kişiler sokakta oyun oynayan çocukların üstleri başı toz, toprak içinde ve düşerek her yerlerinin yere olduğunu söylüyorlar. Ama ne demektir? Çocuk düz kalkan öğrenir, büyür. Konuşmayan bir arkadaşın olmasa konuşan bir hasta birisini arkadaşın olmayı daha iyi değil midir? Fakat bir çocuk bilgisayar oyunu oynayıp sokakta da oynarsa ikisi de eğlenceli olur. Yani sokakta oyun oynamak daha eğlencelidir.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusyla ilgili olarak oluşturduğu metinde öğrenci koşullu kabulü sadece “*Fakat bir çocuk bilgisayar oyunu oynayıp sokakta da oynarsa ikisi de eğlenceli olur.*” diyerek zayıf bir biçimde ifade etmiştir.

Örnek Metin 3

Bence öğrenmek , bilgi edinmek için hem kitap hem de internet önemlidir. Bu iki kaynağın birini seçmiş olsaydım kitabı seçerdim. Çünkü; internet üzerinden daha hızlı, daha kolay yollarla bilgi almak bizim için daha kolay olurdu ama internetin insanlara zararlarını düşününce, çocuklara verdiği görsel zararları da ekleyince internetin hem zararları hem de faydalarının olduğunu görürüz. Ama kitap öyle mi araştırıyorsun, emek harcıyorsun, çabalıyorsun, yeni bilgiler öğreniyorsun, düşünüyorsun, o kitabı yazan kişinin hangi uygulamaları, hangi bilgilerle, nasıl yazdığını düşünüyorsun ve bilgi sahibi oluyorsun. Bence insanlık için bence en iyi öğrenme, bilgi alma yolu kitaptır.

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” sorusuna cevap olarak yazdığı metinde öğrenci koşullu kabulü “*İnternet üzerinden daha hızlı daha kolay yollarla bilgi almak bizim için daha kolay olurdu ama internetin insanlara zararlarını düşününce çocuklara verdiği görsel zararları da ekleyince internetin hem zararları hem de faydalarının olduğunu görürüz.*” diyerek zayıf bir biçimde ifade etmiştir.

Örnek Metin 4

Bence öğrenmek için kitap daha faydalıdır. Kitap hem okunmayı hızlandırır hem de araştırmayı öğretir. Ama internet biraz kolayca ulaşılabilir. Sadece yazıp bir tane basarsın o bile araştırır. Tabii ki internette gerektiğinde kullanılır ama kitap daha güzeldir. Kitapın kendine has kokusu her şeyi güzeldir. Bilişim çağındaki bilim adamları internet ile araştırma yapmışlardır ama bizim kullandığımız gibi bulmadılar. Kitaplardan araştırma yaptılar. Ve ayrıca bilimsel olarak saçılmayan bir şey olarak kitaplara göre internet okuma hızımız %20 düşüyor. Bu yüzden kitap tabii ki daha iyidir. İnternette çok güzel bir şey fakat biraz tembelliğe teşvik eder ve gittikçe tembelliğe ve belki de zihinsel olarak emiyizden dolayı ve bu yüzden en iyisi kitap. Zaten mantıklı olarak internette yazılanlarda kitaplardan alıyor. Ve her bilgi doğru değil bu yüzden kitap en iyisi. Ayrıca internette ulaşmaya okullar ve insanlar var ama kitap şehir dışı kütüphanelerinde var ve kolaylıkla her insanın ulaşılabilir bu yüzden kitap en iyisi. Öğrenmek açısından da en iyisi en fazla bilgi kitaplarda var. İnternette araştırma yaparken basen yanlış ve yanlış bilgi çıkıyor. Yanlış bilgide yanlış öğrenme hızı sağlıyor en iyisi kitap mesela. Kitapsız bir dünya düşünelim. Kitapsız dünya bilgisizlik demek çünkü önceden de dediğim gibi

çünkü internetteki bilgi kitaplardan alıyor ayrıca yazarlarda işsiz kalır bu yüzden kitap öğrenimde daha önemli. Kitapsız dünya, bilgisiz dünya.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci bu metni “Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” sorusuna cevap olarak yazmıştır. Koşullu kabulü “*Tabii ki internette gerektiğinde kullanılır ama kitap daha güzeldir.*” ve “*İnternette de çok güzel bir şey.*” şeklinde ifade etmiş ancak koşullu kabulün hangi koşullarda geçerli olmadığını açıklamadığından zayıf kalmıştır.

4.5.5. “Sonuç” Birimi İle İlgili Sorunlar

Öğrencilerin “sonuç” birimini oluştururken en çok karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 18: “Sonuç” Birimi İle İlgili Sorunlar

N o	Sorunlar	D-Ön Test		K-Ön Test		D- Son Test		K-Son Test		Toplam	
		f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}
1	Metinde tartışma bir sonuca bağlanmamıştır.	13	0.30	18	0.48	6	0.14	25	0.67	62	0.39
2	Sonuç, iddia ile çelişmektedir.	1	0.02	0	0	0	0	0	0	1	0.00
3	Sonuç, iddiayı desteklememektedir/kapsamamaktadır.	5	0.11	3	0.08	0	0	0	0	8	0.05
4	Sonuç sadece iddianın tekrardan ibarettir.	18	0.42	15	0.40	19	0.45	12	0.32	64	0.40
	Toplam	37	0.88	36	0.97	25	0.59	37	1	135	0.85

Tablo 18’e baktığımızda ön testte deney grubundaki öğrencilerin sonuç birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Sonucun sadece iddianın tekrardan ibaret olması” ($\bar{X}= 0.42$) olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise sonuç birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Metinde tartışmanın bir sonuca bağlanmaması” ($\bar{X}= 0.48$) olmuştur.

Son testte deney grubundaki öğrencilerin sonuç birimiyle ilgili en çok karşılaştıkları sorun “Sonucun sadece iddianın tekrardan ibaret olması” ($\bar{X}= 0.45$) olmuştur. Kontrol grubunda en çok karşılaşılan sorun “Metinde tartışmanın bir sonuca bağlanmaması” ($\bar{X}= 0.67$)

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde sonuç birimiyle ilgili toplam 37 sorun (0.88) tespit edilirken son testte 25 sorun ($\bar{X}= 0.59$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde sonuç birimiyle ilgili toplam 36 sorun ($\bar{X}= 0.97$) tespit edilirken son testte 37 sorun (1) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların azaldığı kontrol grubunda ise arttığı görülmektedir.

Bu bölümde öğrenci metinlerinde önce sonuç birimine yönelik başarılı örnekler gösterilmiş, daha sonra sonuç birimiyle ilgili sorunlu örnekler yer verilmiştir.

❖ Sonuç Birimini Oluşturmada Başarılı Örnekler

Örnek Metin 1

Sonuç olarak sokak oyunları daha faydalı ve eğlencelidir ancak bilgisayar oyunları da haftada 2 saat oynamak şartıyla kabul edilebilir.

(deney grubu - son test)

Öğrenci, “Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak oluşturduğu metni iddiasını ve koşullu kabulünü bir arada değerlendirerek tamamlamıştır.

Örnek Metin 2

Sonuç olarak öğrenciye katkısı olacak doğru seçim öğrencinin sınıf başkanını seçmesi olacaktır. Öğretmen tarafından seçilerek sınıf başkanının sınıfta düzeni sağlamak yerine daha kötü bir kargaşa çıkartacağı unutulmamalıdır.

(deney grubu - son test)

“Size göre sınıf başkanı öğretmen tarafından mı, öğrenciler tarafından mı seçilmelidir?” konusuyla ilgili olarak yazdığı bu metni öğrenci karşı iddianın yanlışlığını ve okuyucuya vermek istediği mesajı tekrarlayarak etkili bir sonuca bağlamıştır.

Örnek Metin 3

Sonuç olarak sokak oyunları daha eğlenceli olmakla beraber daha eğitici dir. Çocukların bilgisayar oyunu ile değil de sokak oyunları ile ilgilenmesi o çocukların konuşkanlığını artırır. Asosyal bir hayattan kurtulup, daha sosyal bir hayata geçiş sağlanmalarını kolaylaştırır. Geleceğe daha iyi bir birey olarak yetişirler.

(deney grubu - son test)

Öğrenci, “Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusuyla ilgili olarak yazılan bu metinde öğrenci tartışmasını iddiasını ve gerekçelerini özetleyerek başarılı bir şekilde tamamlamıştır.

4.5.5.1. Tartışma Metninde Sonuç İle İlgili Sorunlara Örnek Metinler

Bu bölümde sonuç ile ilgili tespit edilen sorunlara örnek metinler sunulmuştur.

❖ Metinde Tartışmanın Bir Sonuca Bağlanmamasıyla İlgili Örnekler

İyi bir tartışma metninde sonuç (genelde) ana düşüncenin tekrarlandığı böylece okuyucuya verilmek istenen mesajın iletildiği birimdir. Dolayısıyla sonuca bağlanmamış bir metin eksik kalmış bir metindir. Öğrenci metinlerinde sonuç birimi ile ilgili en sık karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin düşüncelerinin bittiğinin farkına varmaması ve metni o noktada bitirmesidir.

Örnek Metin 1

Bence öğrenmek için internet daha faydalıdır. İnternette öğrenmek ve araştırmak daha kolaydır. Kitapta Her türlü bilgi bulmak zordur. Ama internette Her türlü bilgi olduğundan bence internettir. İnternette istediğimiz bilgi için ona ait onun resimlerini bulabiliriz. Kitapta ise bu kadar şey yok. İnternette o istediğimiz bilgi için o yazıyı bir kaçda çıkarabiliriz. İnternette öğrenmenin çok kolay olduğunu düşünüyorum. Bir istediğimiz bilgi için bile Doğru kitabı bulmaya çalışıyoruz. Ve bunla birlikte zamanda kaybediyoruz. Ve zamanında yetiştiremeyebiliriz. Bunun için interneti kullanın. Oraya istediğiniz şeyi yazıp. O bilgiyi bulup öğrenebiliriz. Ve hem kolay öğrenip daha çok bilgi sahibi olabiliriz. Çoğu insanlar kitap ton araştırmaya üsenir. Ve internetten araştırır.

(kontrol grubu - ön test)

Öğrenci bu metni “Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır?” sorusuna cevap olarak yazmıştır. Konuyla ilgili iddiasını ve gerekçelerini açık olarak dile getirirse de metni bir sonuca bağlamamıştır.

Örnek Metin 2

Bence okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalıdır. Bce, ailelerin maddi durumu iyi değildir. Bce, ailelerin durumunda cde gelir. Eğer okullarda serbest kıyafet uygulaması olursa durumu iyi olan ailenin çocuğu (bu etek fiyatları!) serbest çarşı her gün bosta bir kıyafet giyarken durumu iyi olmayan çocuğu her gün aynı kıyafeti giymesi bence doğru olmaz. Bu bir hamburger yatan değeri bulunca can sıkıcı (istemize olan birsey) bu da öyle birsey. Bu yüzden serbest kıyafet konusunu önemiyorum. Eğer okul kıyafeti meclur olursa kimse kimsese "Ounu giymekte, bu bunu giymek deye ön yargılı olamazlar. Bu da bence demokrasiye adabete sağlar ki bu iyi bir şey. (+) Açı serbest kıyafet uygulaması olursa çocuğu kce eteklere giymek için mme etek ya da deracik kot giye bu da hem okulumuzun adını kerkeler hem de bir kız olarak bu durum dan cot utarırım. En iyisi okul kıyafete zorunlu olsun! Peki sizce haksize mıym? Hem de hocalarımızın beyne sular o kadar renkte kıyafetlerin arasında bce onlalanca etkisi deyin. Benim de kendince kkkkaten deyin. Okullarda neon kıyafetler giyenlerin arasında istemize abak gözün kayar deyin! deri denemez sohbet bile edersen...

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazılan bu metni, öğrenci bir sonuca bağlayamamıştır. Metin daha devam edecekmiş izlenimi vermektedir.

Örnek Metin 3

Okulda serbest kıyafet olmamalıdır: Çünkü bazı arkadaşlarımız kıyafeti olmayabilir, yada okulumuz serbest kıyafetle başka çocuklarda okulumuza gelir. Böyle durursa okulumuz kötü bir hale döner. Ama okulun okul kıyafetini giyerek hem o okulun öğrencisi hemde o okulda okuduğumuz anlaşılar. Serbest kıyafette bazı arkadaşlarımız kıyafeti yok diye dalga geçer. Sonra o dalga geçilen çocuk üzülür. Okulu sevmemeye başlar. Çocuk sonra okula okul kıyafeti ile gelmeye başlar. Ayrılmaya yol açılır. Çocuğun üzüntüsü ailesine yansır. Ailede huzursuzluk başlar. Bu konu okula kadar gider. Ve aile müdürün yanına gider. Müdüre konuyu açıklar. Müdür kabul ederse diğer sene veya o sene tekrardan serbest kıyafet veya okul kıyafeti diye öylama yapabilir. O seneye ne gidersa artık ora vutması gerekir.

(kontrol grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazılan bu metinde öğrenci metne iddiasını ifade ederek başlamış ancak tartışmayı belli bir düzeyde geliştirmesine rağmen açık bir sonuca bağlayamamıştır.

❖ Sonucun İddia İle Çelişmesiyle İlgili Örnekler

İyi yazılmış bir tartışma metninde sonuç iddia ve karşı iddianın özetlenerek okuyucuya iletiildiği bölümdür. Bu yüzden sonuç bölümünde iddiayı destekleyecek ifadelere yer verilmelidir. Sonuçta iddia ile çelişen ifadelerin kullanılması okuyucunun kafasını karıştırabilir ve metnin ikna edicilikten uzaklaşmasına neden olur.

Örnek Metin

Bence hem okul kıyafeti hem de serbest kıyafet olmalıdır.
Zaten okula 5 gün geliyoruz. Onun 3 günü forma olurdu, 2 günlü de serbest kıyafet. Çünkü formasız dursa okulda bir kargaşa olur. Herkes resmen, bazıları fuforlu giymiş. Ayrıca bazılarının maddi durumu iyi değil ve tek eski kıyafetleri var. Onlar her gün aynı kıyafetleri giyerken biz her gün farklı farklı giyiyoruz. Vicdanimiz nereye gitti? Onların da hakkı var sonuçta. Tabii ben biliyorum. Bir çözüme böyle düşünmüyör. Forma herkesin içinde bir maddi durumu da olsun vicdani olmalı.

Bir de formaya gelince; bence forma olmalı. En azından 3-4 gün. Ama forma olunca formaları çok kötü seçiyorlar. Yani Namık kanal de turuncu ve yeşil hiç yumuşak renkler değil. Ayrıca çok ana çok terteliyorlar. Namık kanal'i kötülediğini de sanmayın! Ben sadece gerçekleri söylüyorum. Ayrıca sadece Namık kanal değilki diğer okulların da formaları çok kötü!

Ayrıca serbest kıyafet olursa herkes herkesle ilgili dedikodu yapar. Ve kızların bazıları da erkekler için mini mini elbise, short, etek giyerler ve bu da çok kötü bir şeydir. Ve ben kız olmaktan utanırım! Serbest kıyafet olursa da okulda hural diye bir şey kalmasın. Herkes istediğini yapar! Daha doğrusu okul olmaz, eğlence yeri olur. Onun için bu kadarlık özgürlüğü de veremeyelim, çünkü hemen kötüye kullanırlar.

Ondan dolayı forma kalsın serbest kıyafet gitsin!

(deney grubu - ön test)

Öğrenci bu metne; “Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır yoksa olmamalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazmıştır. Öğrenci metne “Bence hem okul kıyafeti hem de serbest kıyafet olmalıdır.” iddiasında bulunarak başlamış daha sonra iddiasının gerekçelerini açık bir şekilde sunmuştur. Ancak sonuç bölümünde “Ondan dolayı forma kalsın serbest kıyafet gitsin!” diyerek iddiasıyla çelişen ifadeler kullanmıştır.

❖ Sonucun İddiayı Desteklememesi/ Kapsamamasıyla İlgili Örnekler

Öğrenci metinlerinde sonuç birimiyle ilgili karşılaşılan bir diğer sorun “Sonucun iddiayı desteklememesi/kapsamaması”dır. Bu sorun iki şekilde ortaya çıkabilir. Birincisi yazarın sonuç biriminde iddiayı desteklemeyen ifadeler, bilgiler kullanması şeklinde olabilir. İkincisi de iddianın sadece bir yönüne dikkat çekilmesi; örneğin öğüt verilmesi, tespitte bulunulması, şeklinde olabilir. İyi bir tartışma metninde sonuç, iddiayı tümüyle kapsayıcı ve destekleyici nitelikte olmalıdır.

Örnek Metin 1

İnternet kitapları daha faydalıdır. Abdenmi? İnternette çeşitli videolar, bayraklar, bilgiler daha çok bulunur. İnternette araştırmak bulma sitesindedir. Çok zaten her türlü şey hazır ama İnterneti öğrenmede kullanılması faydalı. Bir bayrakta, her videoda sağlığımıza zararlıdır. Kitaplarda ise; Araştırma bulduğumuz her şeyi anlatır, değilse aradığımız bulamazız. İnternetten de bu yüzden İnternet öğrenmede kullanılması çok faydalı. Bir bayrakta, İnternette her türlü bilgi bulunur ama kitaplarda bulunmaz. Kitap bileme deyiş videolar şeklinde anlatılmaz. İnternette çok fazla arama yapılabilir. İnternette araştırmak bulamazız. Makale materyal var ama İnternetin her yanını her bilgi vardır. Ama İnternetin bir çok sızı yanı var. Sosyal sitelerde belası kaynaklar. İnternette bir yerde bir kaynak bulunur. O yüzden İnterneti doğru şekilde kullanmalıyız. İnternette bir çok yararlı sitesi var. İnsanların çok yararlı İnternette sipariş edilemeyen ürünler içinde telefon yerine elma armut almadan başka şeylerin alabilmeyi alabilmeyi.

İnternet kitaptan daha faydalıdır. Neden mi? İnternette çeşitli videolar, kaynaklar, bilgiler daha çok bulunur. İnternette arayıp bulma sıkıntısı da yok zaten her türlü şey hazır ama interneti öğrenmekte kullanırsak faydalı bir kaynaktır. Ve de göz sağlığına zararlıdır. Kitaptan ise; Arayıp bulacaksınız eğer konu anlatımlı değilse aradığını bulmakta sıkıntı çekerler ve bu yüzden internet öğrenmekte kullanılırsa çok faydalı bir kaynaktır. İnternette her türlü bilgi bulunur ama kitaplarda bulunmaz. Kitap bize dersi videolar şeklinde anlatamaz aradığınızı bulamayıp mahcup olabilirsiniz kitaplarda. İnternette çok fazla arama motoru var ama kitapta tek yayın tek bilgi vardır.

Ama internetin bir çok kötü yanı var sosyal sitelerde kızları kandırıp kaçırıyorlar. Senede binlerce kız kaçırılıyor. O yüzden interneti doğru işlerde kullanmalıyız. İnternette bir sürü alışveriş sitesi var insanlara 100 tl diyerek internette sipariş ediyorlar kutunun içinde telefon yerine elma armut gönderip dalga geçiyorlar. Aldatmayın aldanmayın.

(deney grubu - ön test)

Öğrenci metin boyunca internetin öğrenmede daha faydalı olduğunu gerekçeleriyle beraber sunmuştur. Ancak sonuç bölümünde internetin zararlarına dair bilgiler vererek iddiasını desteklemeyen ifadeler kullanmıştır.

Örnek Metin 2

Kitap hayatımında büyük bir yeri kapar. Kitap elimize alıştığımız içindekilerini bizimle paylaşan bir sınıftır. Onunla eğlenir güler onunla ağlarız. İnternet hayatımızdaki çok önemli bir teknolojidir. Mesela günümüzde birçok bilgi not defteri yerine internete tutulmaktadır, ayrıca Şimdiki zamanda internetten çeşitli oyunlar, çeşitli bilgiler öğrenmek, alışveriş yapmakta mümkünüdür.

Şimdiki zamanımızda bence kitap okuyan öğrenci, genç yetişkin ve yaşlı sayısı azaldı. Bazı teknolojiler hayatımıza geldikten sonra kitap okumak, yazmak bile internetten sağlanı hale geldi. Oyundan Şimdi kimse parasını biriktirip istediği kitabı almak için çaba göstermiyor. Tek bir tuşla ya kitabı ayağına getiriyor ya da internetten okuyacak. Ama bence kitap okumaktaki en güzel şey kitabı eline alıp sayfaları çevirmek, dahada kıssası kitabı hissetmektir. Ben bir kitabı başlarken mutlaka elimde olması gerekir bitirmeye kadar da elimden düşürmem. Sayfaların sonuna geldiğinde kötü olurum. Çünkü bağladığım bir kitabın bitmesini istemem. Ama iş internete gelince öyle olmuyor. Bitirmek için gecemi gündüzüne katmıyorum. Kim sabah kadar uyumadan internetin kısısın bir şey okuyabiliği. Hem istediğime bir bilgiye baktığımızda dahada fazlası geliyor. Kenden doğrusunu bulamıyoruz. Gözümüz oyunlara kaçabiliyor. Ama Mesela kütüphanede olsak konuyla ilgili olan kitapları alıp yazmak daha iyi. En azından daha doğru bilgiler ediniyoruz. Her bilimsel çalışmalara göre internetten okumak araştırma yapmak okuma hızını %20 artırmaktadır.

İşte bu yüzden ben herkese kitaplar bilgi edinmeyi, kitaplar sayesinde yapıp, kitapla yeni kitaplar bulmalarını isterim. Bence herkes bu sevginin farkına varır.

(deney grubu - ön test)

Öğrencinin metinde açıkça bir iddiada bulunmamakla beraber sunduğu gerekçelerinden “Öğrenmede kitabın internetten daha önemli olduğu” görüşünü savunduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci metni “Herkes kitap sevgisinin farkına varsın.” diyerek sonuçlandırmıştır. Sonuç bölümünde öğrenci sadece kitapla ilgili görüşünü

destekleyecek ifadeler kullanmış, iddiasıyla ilgili karşılaştırmaya yönelik (kitap-internet) bir ifadeye yer vermemiştir. Dolayısıyla yazdığı sonuç iddiasını tam olarak kapsamamaktadır.

❖ Sonucun Sadece İddianın Tekrarından İbaret Olması

Öğrenci metinlerinde sonuç birimiyle ilgili olarak karşılaşılan önemli sorunlardan biri de “Sonucun sadece iddianın tekrarından ibaret olması”dır. Öğrenciler sonuç yerine metinde daha önce ifade ettikleri iddiayı aynı ya da benzer ifadelerle tekrar edebilmektedir. Oysa başarılı bir sonuç, metnin iyi bir özeti şeklindedir. Özellikle iddia veya koşullu kabulle birlikte karşı iddianın bir arada değerlendirilerek okuyucuya metnin sonunda ulaşılabilecek ana düşüncenin sunulması gerekir.

Örnek Metin 1

Herkesin göze kitap çok önemlidir ancak kitapta olmayan bir çok bilgiyi internette bulabiliriz ama hala okulda internet yerine kitap kullanıyoruz. Kitapları bir saatte yapacağımız ödevi 10 dk içinde hem daha açık hemde anlamlı şekilde bulabiliriz bu da zamandan tasarruf ederek daha çok test gözlemimizi sağlar. Performans ödevimiz gibi ödevlerimiz olursa onlara resim gerekir eğer biz resimleri kitaptan keserek yaparsak kesilerek yazılan boşu gidecek ama internet kullanırsak hem defter ve kitapları boşu harcamış oluruz hemde net ve yeni bilgiler elde etmiş oluruz.

Kısacası daha güzel daha açık ve kısa zamanda yapmak istediklerimizi internet yardımıyla o kalan zamanımızda test gözlemle geçirebiliriz.

(deney grubu - ön test)

“Size göre öğrenmede kitap mı yoksa internet mi daha önemlidir?” sorusuna karşılık olarak yazdığı bu metinde öğrenci internetin daha önemli olduğunu savunmakta, metninde karşı iddiaya da yer vermektedir. Ancak sonuç bölümünde sadece iddiayı destekleyecek cümlelere yer verilmiş, karşı iddiaya değinilmemiştir.

Örnek Metin 2

Bana göre kitap her zaman daha faydalı olmuştur. Nedeni ise kitabı okuyarak hissetmek her zaman şaşkıncıdır, çünkü kitabı okuduğumuzda kitabın içinde bulunan karakterlerin içine kendimizi katabilmekteyiz. İnsanlar ellerine geçen her kitabı hemen alıp okumamalıdır. Kitabın ilk sayfasını okumaya başladıklarında o kitabı bırakmak zorunda kalırlar. Kitabın içinde yazılanları okurlar. Kitaplar bize her bilgi yönünden herde destek yönünden her zaman bizim yanımızdadır. Kitaplar her zaman bizim için en iyi şeydir. Kitaplar elektronik basılıca bilgilerden sırtı kapalıdır. Yada kitapların sonları bitmez. Her kitapta farklı, farklı sayılar öğretilir. Bu öğretilenlerde birer birer bilgi birikimi kazandırır. Kitaplar her zaman değerli ve özel kütüplerdir. Bir kitabın desteği insanların desteklerinden daha sadıktır. Bu kitabın desteği her zaman bizim için en iyi şeydir. Bu nedenle kitapları her zaman sevmeliyiz ve onların bize verdiği bilgileri değerlendirmeliyiz.

(deney grubu - ön test)

“Size göre öğrenmede kitap mı yoksa internet mi daha önemlidir?” sorusuna karşılık olarak yazdığı bu metinde öğrenci kitabın daha önemli olduğunu savunmakta, bununla ilgili gerekçeler de sunmaktadır. Ancak sonuç bölümünde sadece iddiayı destekleyecek cümlelere yer verilmiş, karşı iddiaya değinilmemiştir.

Örnek Metin 3

PC oyunları ile sokak oyunlarının arasındaki farkı, çoğu kişi bunu düşünür.

Bence PC oyunları daha yararlıdır.

Çünkü sokak oyunlarında yapamadığımız şeyleri PC oyunlarıyla yapabiliriz. Son birkaç yılda artık online ve skype sistemi ile canlı oynayabiliriz.

Bazı kişiler sokak oyunlarının daha yararlı olduğunu düşünüyor.

Bazıları sokakta oynayanların arkadaşlık bağının daha güçlü olduğunu düşünüyor.

Ama sokakta başka bir şey gelebilir ama PC oynarken düşme top çarpması ve bunun yüzünden korkma sorunu olur.

Ama bazı durumlarda sokak oyunlarında oynanabilir. Bunlar; elektrik gittiğinde, bilgisayar çoktuğundaki gibi durumlardır. Sonuç olarak PC oyunu daha iyidir.

(deney grubu - son test)

“Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir?” konusulla ilgili olarak yazılan bu metinde öğrenci sonuçta sadece iddiasını tekrarlamıştır. Oysa iyi bir sonuç bölümünde iddia ve karşı iddiaya birlikte yer verilerek anlatılmak istenen mesaj okuyucuya açıkça ve ikna edici biçimde ifade edilmelidir.

Örnek Metin 4

Bana göre köy hayatı daha iyidir çünkü köyde yeşillikler bahçeler vardır köylerde fabrikalar olmadığı için hava o kadar fazla kirlenmiyor köylerde o kadar fazla beton yapılar yoktur köyde insanlar köyün havasından suyunun çok fazla hastalıklara duymaz ama şehirlerde insanlar temiz hava alamıyor çünkü çok fazla fabrikalar olduğu için fabrikaların dumanları, suları kirleniyor çocukları sokaklara çıkarıyorlar bu yüzden hasta oluyor hatta bir tek çocuklar değil bütün insanlar hasta oluyor bu yüzden köy hayatı daha iyidir.

(kontrol grubu - son test)

“Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir?” sorusuna karşılık olarak yazdığı bu metinde öğrenci “Bana göre köy hayatı daha güzeldir.” diyerek iddiasını ifade etmekte başlamıştır. Sonuç bölümünde ise “Bu yüzden köy hayatı daha iyidir.” diyerek sadece iddiasını tekrarlamıştır.

4.5.6. İşlevsiz Metin Birimlerinin Kullanımıyla İlgili Örnek Metinler

Tartışma metninde işlevsiz birimler iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Gereksiz tekrar ve ilgisiz birimler. Bu birimlerin kullanılması tartışmaya bir katkı sağlamadığı gibi çıkarılması metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

❖ Gereksiz Tekrarla İlgili Örnek Metinler

Öğrenci metinlerinde bu sorun genellikle iddianın tekrarı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler iddialarını doğru şekilde destekleyip geliştiremedikleri için bu iddialarını sürekli tekrar edebilmektedir. Bu durum metnin kalabalık ve sıkıcı olmasına yol açmaktadır.

Örnek Metin 1

Bana göre okullarda serbest kıyafet olmamalıdır.
 Bence okul forması daha iyidir. Hem serbest kıyafet uygulaması olursa zengin, fakir ayrımı olabilir.
 Bence her okulun da kendine özel farklı bir okul forması olması daha iyidir diye düşünüyorum.
 Okula gelen öğrencilerin o okuldan mı veya başka okuldan olduğunu bilmiyoruz. Serbest kıyafet olsaydı. Bazı ailelerin maddi durumu iyi veya kötü de olabilir. Ve serbest kıyafet olursa okulda dalga veya küçümsenme gibi olaylar gerçekleşebilir.
 Bu yüzden serbest kıyafet uygulaması olmalıdır.
 Bana göre okul kıyafeti daha uygundur.

(deney grubu - ön test)

“Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?” sorusuna karşılık olarak yazdığı metinde öğrenci iddiasını aşağıdaki şekillerde olmak üzere

❖ İlgisiz Birim ile İlgili Örnek Metinler

Tartışma metninde ilgisiz birimler, tartışma metninin konusuyla, iddia veya karşı iddiayla ilgisi olmayan bilgiler veya düşüncelerdir. Örneğin “Öğrenmede kitabın internetten daha faydalı olduğunu” savunan bir yazarın günümüzde kitap çeşitliliğinin artmasından, kitap seçiminin zorlaşmasından veya yayınevlerinin sorunlarından bahsetmesi konuyla ilgisiz birimlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu birimlerin metinden çıkarılması herhangi bir anlam kaybına neden olmaz.

Örnek Metin

Bilgisayar oynamak iyidir ama çok fazla oynuyorlar var bu da birçok şey için kötüdür bu kötü olanlardan bazıları şunlardır gözlerimize zararlıdır, sosyal yaşamımızı etkiler bide online oyunlar vardır yeni world'te on metin? Felen bu oyunları neredeyse bütün aile çocukları oynuyor ama ben öyle oyunları hiç sevmiyordum oynamıyordum böyle oyunları sevmeyim gim ve oynamadığım için mutluyum nedeni ise o oyunu oynamaya başlıyorlar ondan sonrada hiç oyunun başından kalkmıyorlar bu da kötü birşeydir bide bazılarınin evinde internet olmayınca gidip internet cafe'de oyun oynuyorlar ama hep babalarına ve annelerine eve ne zaman internet bağlanacak diye sıkıştırıyorlar ondan sonra evlerine internet bağlanıyor ondan sonra çocuk 2-3 gün evinde oynuyor sonrada geri internet cafe'de oynamaya başlıyor. e ama şimdi eve internet bağlandı hala internet cafe'de oynuyor işte bu da boş başına mesraf oluyor ailenin parası boş başına gitmiş oluyor konu neden nereye geldi dimi neyseya ben birazda sokak oyunlarından bahsediyim sokak oyunları bilgisayar oyunlarından çok daha iyidir Sokak oyunları oynarken çocuklar birbirleriyle konuşuyorlar birazcık teknolojiye hayattan kurtuluyorlar bu da onlar için iyi oluyor mesela sok lambası oyununda çocuklar iyi bir görüşe sahipmiler değilmiler

(kontrol grubu - son test)

Öğrenci bu metinde sokak oyunlarının daha eğlenceli olduğu iddiasını savunmaktadır. Ancak metin boyunca tartışma konusuyla ilişkisi zayıf aşağıdaki bilgileri sunmuştur:

-Online oynanan oyunlar vardır.

-Nerdeyse bütün erkek çocukları bu oyunları oynuyorlar.

-Evlerinde internet olmayan çocuklar bu oyunları internet kafelerde oynamaktadır.

-Bazı çocuklar ailelerine eve internet bağlanması için ısrar etmektedir.

-Evlerine internet bağlansa bile çocuklar birkaç gün sonra yine internet kafede oyun oynamaktadır.

-Böylece ailelerin parası boşu boşuna gitmiş oluyor.

Bu bilgileri sıraladıktan sonra kendisi de konunun dağıldığının ve amacından saptığının farkına vararak “*Konu nerden nereye geldi di mi neyse ya ben biraz da sokak oyunlarından bahsedeyim.*” diyerek konuya dönme çabası içine girmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiş, daha sonra elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bazı öneriler dile getirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni oluşturmadaki sorunları da belirlenmiştir.

Bir tartışma metni ana birimler (zemin, iddia, karşı iddia ve sonuç) ile yardımcı birimlerden (destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul) oluşur. Güçlü bir tartışma ile okuyucunun ikna edilmesi metin birimlerinin doğru ve yerinde kullanılması ile mümkün olabilir. Tartışma metni ve birimlerin değerlendirilmesindeki temel amaç, metin yapısı öğretiminin öğrencilerin tartışma metni yazma becerilerine etkisini ve yazdıkları tartışma metinlerinde karşılaşılan sorunları örnekleriyle ortaya koymaktır.

“Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak yapılan değerlendirmede ön ve son teste ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonunda öğrencilerin öğretim sonrası tartışma metni birimlerini oluşturma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiş, toplam puan 5.02’den 16.57’ye yükselmiştir. Son testte deney grubundaki öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyi her metin biriminde kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. Buradan hareketle metin yapısı öğretiminin tartışma metni yazma becerisine olumlu yönde bir katkısı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer sonuçları destekler niteliktedir:

Aldağ'ın (2005) 100 üniversite öğrencisi üzerinde bilgisayar destekli metinsel ve bilgisayar destekli metinsel-grafiksel araç kullanımının tartışma öğelerini kullanma düzeyi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada tartışma öğretimi öğrencilerin dikkatlerini tartışma öğelerine çekmekte başarılı bulunmuştur. Tartışmayla öğrenmede öğrenenin tartışmasını yapılandırırken, metinsel araç yanında grafiksel tartışma aracından da yararlanması, tartışma öğretiminin olumlu etkilerini artırmaktadır. Metinsel-grafiksel araç kullanan grup pek çok tartışma ögesini diğer gruplara oranla daha etkili kullanmaktadır. Bu çalışmada tartışma öğretiminde metin yapısına yönelik öğretim materyallerinin olumlu yönde etkisinin olması bizim çalışmamızla benzer sonuçlar göstermektedir.

Şentürk'ün (2009) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerine uygulanan planlı yazma etkinliklerinin yazılı anlatımı planlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada planlı yazma etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatımı planlama becerilerinde diğer gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bizim çalışmamızdaki sonuçlar, ortaokul öğrencilerine verilen planlı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki olumlu etkisinin olması bakımından bu çalışmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İzdeş (2011) tarafından yapılan çalışmada yedinci sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada 7. sınıfta öğrenim gören 109 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere on dört hafta boyunca toplam otuz altı saat hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinlikler sırayla şu şekildedir: Hikâyenin unsurlarını belirleme, hikâye planını çıkarma, dış yapı kuralları, paragraf çalışması, balık kılıcı haritası, hikâyenin çözüm bölümünü yazma, hikâyenin düğüm bölümünü yazma, başlık çalışması, betimleme çalışması, tepki çalışması, resimlerden yararlanarak uygulanan yazma çalışması, metnin dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi, yazım-noktalama çalışması. Araştırma sonucunda deney grubunun son testteki hikâye yazma toplam puanlarının kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bizim çalışmamızdaki sonuçlar, öğretimi yapılan metin yapısı farklı olsa da, verilen yazma eğitiminin metin yapısını oluşturma başarısını etkilemesi yönüyle bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çakmak (2013) tarafından, tartışma metni yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışma metni yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının metin yapısı öğretimi sonrası tartışma metni temel birimlerinden zemini oluşturma düzeyi % 12,7'den %77,8'e; iddiayı oluşturma düzeyi %60,3'ten %93,7'ye; karşı iddiayı oluşturma düzeyi %0'dan %76,2'ye; sonuç birimini oluşturma düzeyi %14,2'den %77,8'e yükselmiştir.

Çağlayan Dilber (2014) tarafından yapılan araştırmada öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modeliyle oluşturulan öğretim programının ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışma metinlerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz düzenleme strateji gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışma metni birimlerini oluşturma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarının arttığı görülmüştür. Farklı öğretim stratejilerinin tartışma metni yazma becerisine etkisinin olumlu yönde olması çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Metin yapılarını çözümlene başarısının test edildiği bir başka çalışma olan Tavşanlı'nın (2014) yaptığı çalışmada grafik örgütleyicilerin 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerinde etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda grafik örgütleyicilerin etkin olarak kullanıldığı deney grubunda bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklı metin yapılarının öğretiminde kullanılan materyallerin olumlu yönde etkisi olması bakımından bu araştırmanın sonuçları bizim araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Metin yapısı öğretiminin öğrencilerin metin yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışma yedi hafta boyunca ikişer ders saati kullanılarak yapılmıştır. Toplam on dört saatlik bir öğretim sonucunda deney grubu öğrencilerinin metin birimlerini oluşturma düzeyleri her metin biriminde artmış, tartışma metni yazma toplam puanları 5.02'den 16.57'ye çıkmış, yani tartışma metni yazma becerileri üç katın üzerinde bir artış göstermiştir. Buradan yola çıkarak tartışma metnine ve diğer metin türlerine öğretim programlarında daha erken yaşlardan itibaren daha uzun bir

sürede ve daha geniş şekilde yer verilmesinin bu metin yapılarının öğrenilmesi açısından olumlu sonuçlar vermesi beklenir.

Çalışmanın sonucunda öğretim sonrasında deney grubunda her metin biriminin oluşturulma düzeyinde artış görülmüş, en başarılı olunan birim ise zemin olmuştur. Öğretimden önce ise öğrencilerin zemin birimini oluşturma düzeyleri çok düşüktür.

Öğretim öncesinde öğrencilerin zemin birimindeki başarılarının düşük olmasında konu hakkındaki ön bilgilerinin olmaması veya öncelikle iddiayı savunmaya yönelmeleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca tartışma konusunun soru şeklinde verilmesi öğrencinin metne iddiayla başlamasına yol açmış olabilir. Çalışmamızda metin yapısı öğretimi sonucunda zemin biriminin daha başarılı biçimde kullanıldığı görülmüştür. Çakmak (2013) tarafından yapılan araştırmada metin yapısı öğretimi yapılan öğrencilerin tamamına yakınının zemin birimini kullandıkları görülmüştür. Bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla bu çalışmanın benzer sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Tiryaki'nin (2011) çalışmasında üniversite öğrencilerinin “veri (zemin)” birimini oluşturmadaki başarısı çok düşük olarak bulunmuştur. Tiryaki (2011), bu durumun sebebi olarak öğrencilerin bir tartışmada zeminin oluşturulmasının önemini ve rolünü kavrayamamaları olabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğretimden önceki zemin birimini oluşturma başarıları bakımından Tiryaki'nin (2011) çalışmasıyla bizim çalışmamızın sonuçları arasında bir benzerlik olduğunu söyleyebiliriz.

Ön testte deney grubu ve kontrol grubunun zemin, karşı iddia ve koşullu kabul birimlerindeki başarıları 1 puanın altındadır. Sonuç birimindeki başarı da 1 puan civarındadır. En başarılı olunan birim ise iddiadır. Toplam başarı puanı (30 puan üzerinden) deney grubunda 5.02; kontrol grubunda ise 5.27'dir. Buna göre öğrencilerin ön testteki tartışma metinlerinde “iddia”nın ifade edilmesinde kısmen başarılı oldukları ancak diğer birimlerdeki ve toplamdaki başarılarının birbirine çok yakın ve son derece düşük olduğu görülmektedir.

Bu sonuç Qin ve Karabacak (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Qin ve Karabacak üniversite öğrencilerinin yazılarında ortalama bir kâğıtta en az bir iddia ve onu destekleyen dört zemin parçası olduğunu söylemiştir. Bizim çalışmamızda da ortalama olarak düşük olsa bile öğrencilerin en azından iddialarını ve iddiaya ait destek gerekçelerini sunduğu görülmektedir.

Bu durum Tiryaki (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Tiryaki, üniversite öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin iddia biriminde orta düzeyde de olsa bir başarı gösterdiklerini, bunun da konu hakkında mutlaka bir iddiaları olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Çakmak (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde iddia ve sonuç birimlerini oluşturmada kısmen başarılı oldukları görülmüştür. Bizim çalışmamızda da ön testte öğrencilerin en başarılı oldukları birimler zemin ve iddiadır. Çakmak'ın (2013) çalışmasının üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştiği dikkate alındığında ortaokul öğrencileriyle farklılaşma oluşmadığı söylenebilir.

Çalışmada öğretim yapılan öğrencilerin sadece ana birimlerde değil yardımcı birimlerde de başarılarının arttığı görülmüştür. Bu durum Çakmak'ın (2013) çalışmasıyla da benzer özellikler göstermektedir. Çakmak'ın çalışmasında öğretim öncesinde neredeyse hiçbir öğretmen adayının yardımcı birimleri oluşturamamasına rağmen öğretim sonrasında tüm yardımcı birimlerin oluşturulmasında büyük bir artış gerçekleşmiştir.

Araştırmada öğrencilerin tartışma metninin birimlerinden oluşturmada en çok zorlandıkları birim karşı iddiadır. Deney grubundaki öğrencilerin ön testte, kontrol grubundaki öğrencilerin hem ön testte hem de son testte iddialarını büyük oranda ifade etmesine karşın karşı iddiaya hemen hemen hiç yer vermediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin tartışma metninde karşı iddiaya yer vermenin okuyucuyu tam olarak ikna etmelerine engel olacağını düşünmesinden kaynaklanabilir. Oysa tartışma metninde karşı iddiaya yer verilmesi ve çürütülmesi

yazara olan güveni artırdığı gibi iddianın daha ikna edici olmasını sağlar (Nussbaum ve Schraw, 2007). Karşı iddia biriminin en çok zorlanılan birim olmasına dair sonuçlar Tiryaki'nin (2011) ve Çakmak'ın (2013) sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Brassart (1996) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıftan önce öğrencilerin duydukları metinleri tartışma olarak görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmamızdaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Çünkü ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin bir metnin tartışmaya dayalı olduğunu anlayabilecek ve tartışmaya dayalı bir metin yapısı oluşturabilecek bilişsel kapasiteye sahip olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle yine de daha küçük yaşlarda öğrencilerin daha basit tartışma metinleriyle karşılaşmalarının faydalı olması ve daha üst sınıf seviyelerinde yapılacak olan çalışmaların daha etkili sonuçlar vermesi beklenir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin tartışma metni oluşturmayla ilgili sorunları da ortaya konulmuştur. “Tartışma Metni Sorun Çizelgesi” kullanılarak yapılan değerlendirmede ön ve son test olarak uygulanan Tartışma Metni Yazma Formuna (TMYF-1/TMYF-2) ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön ve son testte karşılaştıkları sorunlar farklılaşmaktadır. Ancak grupların ön testteki sorunları büyük oranda aynıdır. Öğretim yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarında zemin birimiyle ilgili olarak en çok karşılaşılan sorun “Tartışma konusuyla ilgili zemin oluşturulmaması” olmuştur. Bundan başka en sık karşılaşılan bir başka sorun “Zeminin tartışma konusu için yetersiz olması”dır.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde zemin birimiyle ilgili toplam 40 sorun ($\bar{X}= 0.95$) tespit edilirken son testte 22 sorun ($\bar{X}= 0.52$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde zemin birimiyle ilgili toplam 34 sorun ($\bar{X}= 0.91$) tespit edilirken son testte 28 sorun ($\bar{X}= 0.75$) belirlenmiştir. Deney grubunda zemin ile ilgili sorunların büyük oranda azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla tartışma metni yapısıyla ilgili öğretimin zemin birimindeki sorunların görülme sıklığını azalttığını ve bu birimdeki başarıyı artırdığı söylenebilir.

Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından yapılan çalışmada zemin birimiyle ilgili en çok karşılaşılan sorun bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin metinlerinde zemin birimiyle ilgili en çok karşılaşılan sorun “Tartışma konusuna yönelik hiçbir veri sunulmaması” olarak belirlenmiştir. Ancak zemin birimiyle ilgili olarak en sık karşılaşılan sorunlardan biri olarak belirlenen “Verilerin yetersiz, mantığa aykırı, inandırıcılıktan uzak veya çelişkili olması” sorununa bizim çalışmamızda rastlanmamıştır.

Tartışma metni birimlerinden iddia ile ilgili sorunlar öğretimden kaynaklı olarak son testlerde farklılaşsa da ön testte genellikle aynı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci metinlerinde iddia birimiyle ilgili en çok karşılaşılan sorun “İddianın gerekçesi / gerekçelerinin zayıf olması”dır. Bu durum Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Coşkun ve Tiryaki'nin (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin metinlerinde iddia birimiyle ilgili en sık karşılaşılan sorun “İddianın çelişki taşıması” olarak bulunmuştur. Bu sorun, bizim çalışmamızda en az karşılaşılan sorunlardan birisidir. Aslında öğretim ve yaş düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha açık iddialar ve daha ikna edici deliller sunması beklenir ancak burada tam tersi bir durum söz konusudur. Bu beklenmeyen bir durumdur. Ortaokul öğrencilerinin genelde iddialarını açık şekilde ifade ettikleri ancak iddialarını desteklemekte zayıf kaldıkları görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde iddia birimiyle ilgili toplam 25 sorun ($\bar{X}= 0.59$) tespit edilirken son testte 15 sorun ($\bar{X}= 0.35$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde iddia birimiyle ilgili toplam 23 sorun ($\bar{X}= 0.62$) tespit edilirken son testte 29 sorun ($\bar{X}= 0.78$) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların büyük oranda azalması öğretimin olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin oluşturmada en çok zorlandıkları birimlerden birisi karşı iddia birimidir. Öğrencilerin karşı iddia birimini oluştururken en sık karşılaşılan sorun son testlerde farklılaşsa da ön testte “Tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddianın sunulmaması” olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde karşı iddia birimiyle ilgili toplam 46 sorun ($\bar{X}= 1.09$) tespit edilirken son testte 33 sorun ($\bar{X}= 0.78$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde karşı iddia birimiyle ilgili toplam 40 sorun ($\bar{X}= 1.08$) tespit edilirken son testte 42 sorun ($\bar{X}= 1.13$) belirlenmiştir. Kontrol grubunda iddia ile ilgili sorunların sayısı artarken deney grubunda azalması yapılan öğretimin olumlu yönde etkisi olarak sayılabilir.

Koşullu kabul birimiyle ilgili tespit edilen iki sorun arasından öğrenci metinlerinde en çok karşılaşılan sorun “Metinde koşullu kabul sunulmaması”dır. Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde koşullu kabul birimiyle ilgili toplam 40 sorun ($\bar{X}= 0.95$) tespit edilirken son testte 32 sorun ($\bar{X}= 0.76$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde koşullu kabul birimiyle ilgili toplam 34 sorun ($\bar{X}= 0.91$) tespit edilirken son testte 37 sorun ($\bar{X}= 1.0$) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların azaldığı kontrol grubunda ise arttığı görülmektedir.

Ön testteki öğrenci metinlerinde en çok karşılaşılan sorunlar “Sonucun iddia ve karşı iddia ile ilişkisinin zayıf olması” ve “Metinde tartışmanın bir sonuca bağlanmaması” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, Coşkun ve Tiryaki (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin metinlerinde de sonuçla ilgili en sık karşılaşılan sorun aynı şekilde belirlenmiştir. Bu durum bize ortaokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin metinlerini bir sonuca bağlamada zorluk yaşadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön testinde sonuç birimiyle ilgili toplam 37 sorun ($\bar{X}= 0.88$) tespit edilirken son testte 25 sorun ($\bar{X}= 0.59$) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testinde sonuç birimiyle ilgili toplam 36 sorun ($\bar{X}= 0.97$) tespit edilirken son testte 37 sorun ($\bar{X}= 1.0$) belirlenmiştir. Deney grubunda iddia ile ilgili sorunların azaldığı kontrol grubunda ise arttığı görülmektedir.

Tartışma metni yapısına benzeyen metin yapılarından biri olan ikna edici metinler tartışma metinlerinden bazı noktalarda ayrılmaktadır. İkna edici metin yazarın bir düşüncüyü benimsemesi ve okuyucuyu bu düşünceye ikna etmeye

çalışması söz konusuysen tartışma metninde ise yazarın benimsediği bir düşünceyle ilgili veya herhangi bir konu hakkında bir tartışma zemini oluşturarak mantıklı sebeplerle okuyucuyu ikna etmesi söz konusudur. En belirgin fark, karşı iddia biriminde ortaya çıkmaktadır. İkna edici metinlerde karşı iddiaya yer verilmesi zorunlu değildir, oysa tartışma metninde karşı iddia ana birimlerdenidir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yazdığı ikna edici metinlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin bu metin yapısını oluşturmada da bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bizim çalışmamızla benzer olarak bu çalışmada öğrencilerin önerme (iddia) birimlerini oluşturmada sorun yaşamadıkları gözlenmiştir. Ancak farklı olarak öğrencileri ikna edici metinlerde giriş (veri) bölümünü oluşturmada da zorluk yaşamamışlardır. Bu sonuç, bizim araştırmamızdan farklıdır. Öğrencilerin önerme ve giriş dışındaki tüm birimlerde (ana argümanlar, sonuç/karar, karşı önerme, yardımcı birimler) sorun yaşaması bizim çalışmamızla benzer sonuçlarının olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim programlarında ve ders kitaplarında tartışmaya dayalı türlere, metin yapısı öğretimine, tartışma metnine ve ikna edici metne daha çok yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin tartışma metni birimlerini oluşturmada birçok sorun yaşadıkları görülmüştür. Deney grubunda verilen eğitimle öğrencilerin puan ortalamaları büyük oranda yükselmiştir ancak bunun sonucunda bile öğrencilerin “Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan aldıkları puanlar orta düzeydedir. Bu durum öğrencilerin bu sınıf seviyesine kadar tartışma metniyle veya tartışmaya dayalı türlerle karşılaşmamasından ve öğretim süresinin sınırlılığından kaynaklanmış olabilir. Tartışma metni birimlerini oluşturmaya yönelik olarak önceki sınıflardan itibaren daha uzun süreye yayılan bir eğitim almaları durumunda öğrencilerin başarılarının artması beklenir.

Öğrenci metinlerinde metin birimleriyle karşılaşılan sorunların yanında öne sürülen düşüncelerin desteklenememesi, geliştirilememesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Tiryaki (2011) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin destek gerekçesi ve çürütme gerekçesini yazarken düşünceyi geliştirme yollarını

yeterince kullanamadıkları belirlenmiştir. Bizim çalışmamızın sonuçlarıyla Tiryaki (2011) tarafından yapılan çalışmaların düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına ilişkin sonuçları bu açıdan benzerlik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını yeterince kullanamadıkları, düşüncelerini açık, anlaşılır ve güçlü biçimde ifade etmede zorlandıkları söylenebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin tartışma metinlerinde işlevsiz birimlerin de kullanıldığı görülmüştür. Bazen gereksiz tekrar bazen de işlevsiz birimlerin kullanılması öğrencilerin yazma sırasında planlama yapamadıklarının bir göstergesidir. Çünkü bir metnin tam ve doğru şekilde amacına ulaşması için iyi şekilde planlanması gerekir. Coşkun'a (2014c: 63) göre plan yapma aşamasında tüm dengelimi bir yaklaşımla belirlenen ana düşünceden hareketle metindeki temel boyutlardan yardımcı fikirlere doğru bir detaylandırma yapılır.

5.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimin temel faktörleri olan öğretim programı ve ders kitaplarına, öğretmenlere ve öğretmen yetiştirmeye ve araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca yazma eğitimi ve metin yapıları konusunda bu çalışmadan sonra yapılabilecek akademik çalışmalarla ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

- a. Bu araştırma, 14 saatlik bir eğitimle bile ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yapısını kavrayıp bu türdeki yazma başarılarını üç katına kadar çıkarabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu metin yapısının öğretim programları ve ders kitapları vasıtasıyla tüm ülkede öğretilmesi olumlu sonuçlar verebilir.
- b. 2005'te hazırlanan Türkçe Dersi 1-5 ve 6-8. Sınıflar Öğretim Programlarında ve 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda tartışma metnine bir tür olarak yer verilmemiş olması önemli bir eksikliktir. Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) türe dayalı metin yapılarının

öğretilmesine yönelik kazanım ve çalışmalara yer verilebilir. Bu kapsamda programda tartışma metnine ayrı bir tür olarak yer verilmesi ve tartışma metni yapısı öğretilmelidir.

- c. Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2012) ve Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) tartışmacı metin yapısının öğretilmesine yer verilmesi son derece önemli bir gelişmedir. Ancak programda ayrıntılı olarak anlatılan metin yapısının öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi için bu programlara yönelik öğretim materyallerinin ve ders kitaplarının da hazırlanması gerekir. Nitekim 2012 yılında hazırlanan Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı için henüz bir öğretim materyali hazırlanmamıştır.
- d. Öğretim materyali ve ders kitaplarında, tartışma metni yapısı örneklerle gösterilerek etkili biçimde açıklanmalıdır.

5.2.2. Öğretmenlere ve Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Öneriler

- a. Öğretmenlerin öğrencilere metin yapılarını öğretebilmesi öncelikle kendilerinin metin yapılarını bilmesi gerekir. Bu yüzden Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitede aldıkları Yazılı Anlatım ve Yazma Eğitimi derslerinde farklı türlerdeki metin yapılarını tanımalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- b. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin lisans programlarına Metin Bilgisi dersi konulmalıdır.
- c. İlkokuldan itibaren öğretmenler, yazma eğitiminde öğrencilerin plan yapma, yazıda yer verilecek düşünceleri belirleme, sıraya koyma gibi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir, metin türlerine özgü yapıları öğrencilere tanıtabilir.
- d. Her sınıf seviyesinde tartışma metninin öğretimi (metin türünün özellikleri, tartışma metninin birimleri) öğrencinin seviyesi göz önüne alınarak yapılmalıdır. Başlangıçta öğrencilerin basit tartışma metinleriyle karşılaşması daha yararlı olacaktır. İlerleyen sınıflarda ise daha ayrıntılı ve zor metinler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- a. Ülkemizde tartışma metni ile ilgili çalışmaların son derecede az olduğu göz önüne alınacak olursa bu alanda çalışmaların yapılması Türkçe eğitimi açısından önemli olduğu görülecektir. Bu doğrultuda farklı sınıf düzeylerinde tartışma metni yapısının öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- b. Metin yapısı öğretiminin okuma, konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- c. Diğer türlerde de metin yapısının öğretiminin yazma becerisine etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- d. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin metni planlama ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanma yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akça, Gülhiz. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akıguet, Sylvia; Piolat, Annie. (1996). Insertion of Connectives by 9- to 11-Year-Old Children in an Argumentative Text. *Argumentation 10*, s. 253-270.

Aksan, Doğan. (2005). *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (10. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, Hayati. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 142, s. 55-57.

Akyol, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (2003). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aldağ, Habibe. (2005). *Düşünme Aracı Olarak Metinsel ve Metinsel-Grafiksel Tartışma Yazılımının Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aldağ, Habibe. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), s.13-34.

Arıcı, Ali Fuat; Urgan, Suat. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ayata Şenöz, Canan. (2005). *Metin Dilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aydın, İlker. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının ‘Duygular’ Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), s. 381-407.

Balci, Ahmet. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başkan, Özcan. (2003). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Beyreli Latif, Çetindağ Zerrin ve Celepoğlu Ayşegül. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilgin, Muhittin. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı-Yaratıcı Yazma Dersleri (3. Baskı)*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Brassart, Dominique Guy. (1996). Does A Prototypical Argumentative Schema Exist? Text Recall in 8 to 13 Years Olds. *Argumentation 10*, s. 163-174.

Bülbül, Rıdvan A. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener; Çakmak, Ebru Kılıç; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, Mehrali. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Can, Hüseyin. (2006). *An Analysis of Freshman Year University Students' Argumentative Essays*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cemiloğlu, Mustafa. (2001). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Ankara: Alfa Yayınları.

Coşkun, Eyyup. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, Eyyup. (2014). Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yazma Kazanımlarının ve Uygulamaya Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Çalışma Toplantısı (Sözlü Bildiri)*, Türk Dil Kurumu ve Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas (Baskıda).

Coşkun, Eyyup. (2014). "Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi". (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 231-283.

Coşkun, Eyyup. (2014). "Yazma Eğitimi". (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-90.

Coşkun Eyyup; Taş Seda. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), s. 59-74.

Coşkun, Eyyup; Tiryaki, Esra Nur. (2010). Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (16-18 Aralık Aralık-İzmir), s. 263-272.

Coşkun, Eyyup; Tiryaki, Esra Nur. (2011). Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), s. 63-73.

Coşkun, Eyyup; Tiryaki Esra Nur. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yapısını Oluşturmadaki Sorunları. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), s. 101-141.

Coşkun, Eyyup; Tiryaki Esra Nur. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(2), s. 102-115.

Çağlayan Dilber, Nilay. (2014). *Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakmak, Ebubekir. (2013). Metin Yapısı Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), s. 379-389.

Çeçen, Mehmet Akif. (2013). “Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi”. (Ed.: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 127-146.

Çeçen, Mehmet Akif; Çiftçi, Ömer. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, Sayı: 173, s. 39-49.

Dabaghi, Azizollah; Zabihi, Reza; Rezazadeh, Mohsen. (2013). Argumentative and Narrative Written Task Performance: Differential Effects of Critical Thinking. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), s. 3-14.

Delphine, Pouit; Caroline, Golder. (2002). Idea Retrieval in Argumentative Text Writing by 11-18 Year Old Students. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), s. 309-320.

Demir, Sezgin. (2008). *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dil Bilimsel Yöntemle İncelenmesi ve Bu Metinlerin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirci, Nilgün. (2008). *Toulmin'in Tartışma Modeli Odaklı Eğitimin Kimya Öğretmen Adaylarının Temel Kimya Konularını Anlamaları ve Tartışma Seviyeleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirci, Kerim. (2014). *Türkoloji İçin Dilbilim: Konular, Kavramlar, Teoriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Şükran. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğanay Bilgi, Arzu. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkiliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eemeren, Frans H. Van, Rob Grootendorst, and A. Francisca Snoeck Henkemans. (2002). "Written Argumentation". *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers Industrial Avenue, Mahwah.

Eemeren, Frans H. van & Grootendorst, Rob. (2004). "The Structure of Argumentation". *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, 18(4), pp. 489-496.

Erkul, Rasih. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eryazıcı, Mert. (2002). *Metin Yapısının Okuyucunun Anlama Düzeyi, Navigasyon ve Kullanıcı Kontrolü Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Esmer, Elçin. (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Glendinning, Eric ve Mantell, Helen. (1983). *Write Ideas: An Intermediate Course In Writing Skills*. Singapore: Longman Group Limited.

Gül, Demet (2014). “Yazılı Anlatım Öğretimi Üzerine Bir Uygulama: İkna Paragrafları”. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 547-560.

Güleryüz, Hasan. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gülüşen, Ayşe. (2011). *Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günay, Doğan. (2007). *Metin Bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul Multilingual Yayınları.

Güneş, Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, Firdevs. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), s. 603-637.

Heirston, Ruskiewicz & Friends. (2004). “How Can You Write Powerful Arguments?” In the Scott Foresman Handbook for Writers, Pearson Practice Hall, pp. 169-189.

İmer, Kamile; Kocaman, Ahmet; Özsoy, A.Sumru. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İzdeş, Merve. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jamaludin, Azilawati, Caroline, Ho Mei Lin & San, Chee Yam . (2007). “The Impact of Structured Argumentation and Enactive Role Play on Students’ Argumentative Skills”. *Proceedings Ascilite Singapore*, s. 430-432.

Jordan, Robert Richard. (1990). *Academic Writing Course*. London: Collins ELT.

Karadağ, Özay. (2003). Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, s. 79-92.

Karadağ, Özay. (2014). “Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi”. (Ed.: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 151-178.

Karakuş Tayşi, Esra. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*

(*Kütahya İli Örneği*). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, Niyazi. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasoş, Yakup; Yavuz, Orhan; Kayasandık, Ahmet; Direkci Bekir. (2007). *Üniversiteliler için Uygulamalı ve Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karatay, Halit. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, Halit. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), s. 373-385.

Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, Ferhan. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kıran, Ayşe Eziler .(2004). “Göstergebilim ve Yazınsal Çözümlemeler”. *Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Knudson, Ruth E. (1992). Analyses of Argumentative Writing at Two Grade Levels. *Journal of Educational Research*, 85(3), s. 169-179.

Knudson, Ruth E. (1998). College Students' Writing: An Assessment of Competence. *The Journal of Educational Research*, 92(1), s. 13-19.

Konyalı, M.Feyza. (2003). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Birimi Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tartışma Türü Kompozisyonlarında Anlam Bütünlüğünü Algılayışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Ekonomik ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuhn, Deanna; Udell, Wadiya. (2003). The Development of Argument Skills. *Society for Research in Child Development*, 74(5), 1245-1260.

Kurudayıoğlu, Mehmet. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi. *TÜBAR-XXIX/Bahar*, s. 213-226.

Kurudayıoğlu, Mehmet; Yılmaz, Eren. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Oluşturdukları İkna Edici Metinlerin Yapı Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), s. 12-21.

Kurudayıoğlu, Mehmet; Yılmaz, Eren. (2014). How Are We Persuaded? Persuasive Text and Structure (Nasıl İkna Ediliyoruz? İkna Edici Metin ve Yapısı). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), s. 75-102.

Küçük, Elif Emine. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Larson, Meredith; Britt, M.Anne; Larson, Aaron A. (2004). Disfluencies In Comprehending Argumentative Texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224.

McFadden, Thomas. (2006). "Datives and Other Cases: Between Argument Structure and Event Structure". (Editörler: Daniel Hole, Andre Meinunger, Werner Abraham), *German Inherent Datives and Argument Structure. Studies in Language Companion Series 75*, John Benjamins Publishing Company, s. 49-79.

Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Taslak Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Nussbaum, Michael E. & Schraw Gregory. (2007). Promoting Argument-Counter Argument Integration In Students' Writing. *The Journal Of Experimental Education*, 76(61), s. 59-92.

Okur, Alpaslan; Göçen, Gökçen; Süğümlü, Üzeyir. (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), s. 167-197.

Olive, Thierry; Favart, Monik; Beauvais, Caroline; Beauvais, Lucie. (2009). Children's Cognitive Effort and Fluency in Writing: Effects Of Genre and of Handwriting Automatisations. *Learning and Instruction* 19, s. 299-308.

Onan, Bilginer. (2012). Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), s. 219-243.

Oral, Günseli. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oralış, Meral ve Ozil, Şeyda. (1992). "Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi". *Dil bilim Araştırmaları* 3, İstanbul: Hitit Yayınları.

Özbay, Murat. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Özçakmak, Hüseyin. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özhan, Didem. (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*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Qin, Jingjing; Karabacak, Erkan. (2010). The Analysis of Toulmin Elements in Chinese EFL University Argumentative Writing. *System* 38, s. 444-456.

Roussey, Jean-Yves; Gombert, Anne. (1996). Improving Argumentative Writing Skills: Effect of Two Types of Aids. *Argumentation* 10, s. 283-300.

Sever, Sedat. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sığırcı, İlhami. (2005). "Metin Bilgisi". (Ed.: Günay König), *Dilbilim ve Uygulamaları*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Sidekli, Sabri. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Subaşı Uzun, Leyla. (2006). “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları”, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s. 693- 701.

Sulak, Süleyman Erkam. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şentürk, Nesrin. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabak Gürkan, Göçer Ali. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s.147-169.

Tağa, Tahir; Ünlü, Süleyman. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 8(8), s. 1285-1299.

Tansel, Fevziye Abdullah. (1963). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.

Tavşanlı, Ömer Faruk. (2014). *Grafik Örgütleyicilerin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme ve Özetleme Başarıları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük (11. Baskı)*. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, Mehmet. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tiryaki, Esra Nur. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Toklu, Osman. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Toulmin, Stephen E. (2003). *The Uses of Argument (Updated Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ülper, Hakan. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Weinfurt, Kevin P. (1995). "Multivariate Analysis of Variance: Reading and Understanding Multivariate Statistics". (Ed.: Grimm, Laurence G.; Yarnold, Paul R.). *Washington, DC, US: American Psychological Association*, s. 245-276.

Yalçın, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim: Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yeh, Stuart S. (1998). Validation of a Scheme for Assessing Argumentative Writing of Middle School Students. *Assessing Writing*, 5(1), s. 123-150.

Zimmermann, Hans Dieter. (2001). *Yazınsal İletişim*. (Çev. Fatih Tepebaşılı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Zorbaz, Kemal Zeki. (2014). "Yazma Eğitimi" (Ed.: Muammer Yılmaz), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 109-145.

<http://www.syracusecityschools.com/tfiles/folder721/unit02-Argument-vs-PersuasiveTChart.pdf> (23.06.15 tarihinde erişim sağlanmıştır)

<http://www.smekenseducation.com/argumentative-v-persuasive-writing.html> (23.06.15 tarihinde erişim sağlanmıştır)

[http://rpd.net/files/ccss/ELA/ELA_9-10_Curr_Res/Writing%209-10/Writing%20Standard%201%20\(9-10\).pdf](http://rpd.net/files/ccss/ELA/ELA_9-10_Curr_Res/Writing%209-10/Writing%20Standard%201%20(9-10).pdf)(29.06.15 tarihinde erişim sağlanmıştır.)



EKLER

Ek-1: Tartışma Metni Öğretimi El Kitabı

TARTIşMA METNİ ÖĞRETİMİ EL KİTABI

Arş. Gör. Elif YAYLACIK



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	Sayfa
GİRİŞ	1
1. ÜNİTE: METİN TÜRLERİ	1
• Amaçlar	1
• İçerik	1
• Öyküleyici Metinler	1
• Bilgilendirici Metinler	2
• Tartışma Metinleri	2
• Uygulama 1	4
• Uygulama 2	6
• Hayatımızda Tartışma	9
2. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİNİN YAPISI	10
• Amaçlar	10
• İçerik	10
• Tartışma Metni Nedir?	10
• Tartışma Metninin Birimleri	10
○ Tartışma Metninin Ana Birimleri	11
○ Tartışma Metninin Yardımcı Birimleri	12
○ Tartışma Metninde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri	14
• Uygulama 1	15
3. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİNİN BİRİMLERİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	18
• Amaçlar	18
• İçerik	18
• Tartışma Metninin Birimleriyle İlgili Çalışmalar	18
• Veri Nasıl Oluşturulur	19
○ Uygulama 1 (Veri)	21
• İddia Nasıl Oluşturulur?	22
○ Uygulama 2 (İddia)	23
• Destek Gerekçesi Nasıl Yazılır?	24
○ Uygulama 3 (Destek Gerekçesi)	27
• Karşı İddia Nasıl Yazılır?	28
○ Uygulama 4 (Karşı İddia)	29
• Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi ve Çürütme Gerekçesi Nasıl Oluşturulur?	30
○ Uygulama 5 (Çürütme Gerekçesi)	32
• Koşullu Kabul Nasıl Yazılır?	34
○ Uygulama 6 (Koşullu Kabul)	36
• Sonuç Nasıl Yazılır?	37
○ Uygulama 7 (Sonuç)	38
4. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİ YAZMA	39
• Amaçlar	39
• İçerik	39
• Uygulama 1	39
5. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİ YAZMA	41
• Amaçlar	41
• İçerik	41
• Uygulama 1	41

GİRİŞ

Sayın öğretmen,

Elinizdeki kitapçık “Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması doğrultusunda sizlere yardımcı bir kitap olarak hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta metin yapısı öğretimi ve tartışma metni ile ilgili bilgiler ve uygulama örnekleri yer almaktadır.

1. ÜNİTE: METİN TÜRLERİ

Amaçlar:

• Bu üniteye yazı yazarken en çok kullanılan metin türleri olan öyküleyici bilgilendirici ve tartışma metni hakkında bilgi edineceksiniz. Bu türlerin benzer ve farklı yönlerini öğreneceksiniz.

İçerik:

- Öyküleyici Metinler
- Bilgilendirici Metinler
- Tartışma Metinleri
- Metin Türlerine Yönelik Karşılaştırmalı Çalışmalar
- Hayatımızda Tartışma



Öyküleyici Metinler

Öyküleyici metinlerde insanların çeşitli zamanlarda ve yerlerde başından geçen olaylar belli bir sıra içinde anlatılır. Örneğin hikâyeler, romanlar, masallar, anılar öyküleyici metinlerdir. Çünkü bu metinlerde kişi, zaman, mekân ve olaylar bir kurgu içerisinde anlatılır. Öyküleyici metinlerde geçmişte kalan olaylar anlatıldığı için daha çok geçmiş zamanlı yüklem kullanılır.



Öyküleyici Metin Örneği

İlk durağımız olan bu köyde bir gece kaldıktan sonra yönümüzü yaylalara çevirdik. Çam kokularının oksijenle birleşerek başımızı döndürdüğü yollarda sarsılarak ilerlerken yayılmaya çıkmış bir keçi sürüsüyle önümüz birden kesildi. Tekrar ilerleyebilmek için o sevimli oğlakların hopyaya zıplaya annelerinin ardından gidişini bekledik. Kalan yolu ise ara sıra durup ağaçlardaki sincapları izleyerek, pınarlardan akan buz gibi suların içerek tamamladık.



Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinlerde doğal, toplumsal veya bilimsel bir konuda bilgiler verilir veya tanımlama yapılır. Bilgilendirici metinler farklı yapılarda oluşturulabilir. Örneğin; tanıtıma dayalı, sıralamaya dayalı, karşılaştırmaya dayalı olabilir.



Bilgilendirici Metin Örneği

Kum saatleri, içinde kum olan, altı üstü geniş, beli ince, eşit miktarda bir sıvının ya da çok ince taneli bir katının bir delikten geçerken daima aynı zamana ihtiyaç göstereceği ilkesine dayanarak çalışan zaman ölçme aracıdır. Saatlerde kumun yanında, zaman zaman pudra haline getirilmiş yumurta kabuğu, cıva ya da ince toz siyah mermer de kullanılmıştır. Kum saati, Avrupa'da ilk kez 8. yüzyılda bir papazın buluşuyla kullanılmaya başlanmıştır. 16. yüzyıldan günümüze bu saatler sürekli zamanı ölçmek için değil, belirli bir sürenin başlangıcını ve bitişini göstermek için kullanılmıştır. Günümüzde oyun vs. benzeri yerlerde kullanılmaktadır.



Tartışma Metinleri

İnsanlar her konuda aynı düşüncelere sahip olmazlar. Aynı konuda birbiriyle zıt düşünceler ortaya çıkabilir. Bir yazar, yazısında bir konu hakkındaki düşünceleri orta koyarken o konuda kendi düşüncesine zıt bazı görüşleri de dikkat alarak yazabilir. Bu durumda çeşitli bilgileri de kullanarak kendi düşüncesini kanıtlamaya, karşı çıktığı düşünceleri de çürütmeye çalışır.

Örneğin, okullarda tek tip kıyafet uygulamasının doğru olduğunun savunan bir yazar, bir taraftan bu düşüncesini kanıtlayan bilgiler sunarken bir taraftan da serbest kıyafet uygulamasının neden yanlış olduğunu açıklar. İşte yazarın kendi düşüncesini kanıtlamaya çalışırken karşı düşünceleri de çürütmeye çalıştığı bu tür metinler tartışma metinleridir.



Tartışma Metni Örneği

Aileler geçmiş yıllara göre çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgileniyor. Bu ilginin en önemli yansımalarından biri de okul seçimi. Anne-babalar, çocuklarının yıllarca eğitim alacağı okulu belirlerken başarı sıralamasına çok önem veriyor. Bunun için çocuklarını merkezî sınavlarda başarısı en yüksek olan okullara yerleştirmek için büyük bir yarışın içine giriyorlar. Peki, okulların başarı sıralaması bu kadar önemli mi?

Bana göre çocuğun hayatında uzunca bir süre yer tutacak ve birçok gelişim dönemini tamamlayacağı okul yılları için bu ölçütün esas alınması yanlış bir tutumdur. Çünkü okul çocuk için sadece ders, etüt veya sınav merkezi değildir. Bu yüzden okul seçiminde sınav başarısının yanında okulun rehberlik hizmetleri, sosyal etkinlikleri, kütüphane ve laboratuvar imkânları, öğretmenlerin öğrenciyle olan ilişkisi gibi pek çok husus da dikkate alınmalıdır.

Öte yandan okul başarı puanlarının gerçek anlamda başarıyı yansıtmayı yansıtmadığı da tartışmaya açıktır. Çünkü bu başarı sıralaması, belli bir süre içinde belli sayıdaki sorularda doğruyu işaretlemeye dayalı bir sınavla belirlenmektedir. Ancak gerçek hayatta çok önemli olan resim, müzik, spor, yazma, konuşma gibi çok önemli beceriler bu tür merkezi sınavlarla ölçülememektedir.

Sonuç olarak aileler okul seçiminde bulunurken çok yönlü olarak düşünmeli, çocuklarının her açıdan gelişimini destekleyecek okulları seçmelidir.

Uygulama 1

Aşağıda trafik kazaları ve nedenleri ile ilgili üç farklı türde metinler bulunmaktadır. Bunlardan hangisinin bilgilendirici, hangisinin öyküleyici ve hangisinin tartışma metni örneği olduğunu metinlerin altında gerekçeleriyle açıklayınız.

1. Metin

Trafik kazaları, bir kara yolu taşıtının diğer bir taşıta, yayaya, hayvana ya da herhangi bir nesneye çarpması sonucu yaralanma, maddi zarar veya ölümlü sonuçlanabilen olaylardır. Trafik kazalarının oluşmasında başta sürücü, araç ve yol olmak üzere pek çok unsur etkilidir. Kara yolunda ölümlü trafik kazası ilk kez 31 Ağustos 1896 günü gerçekleşmiştir. İrlandalı bilim adamı Mary Ward, kuzeninin buharlı arabasından düşmüş ve araba tarafından ezilerek yaşamını yitirmiştir.

2. Metin

Trafik kazaları, her yıl ülkemizde binlerce insanın ölümüne, yüzbinlerce kişinin de yaralanmasına sebep oluyor. Birçok insana göre trafik kazaları çalışma yapılan yerlerde yeterli işaret ve levha olmaması, yolların bozuk olması veya iyi şekilde yapılmaması, trafik sıkışıklığını engelleyecek çözümler getirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Oysa ben trafik kazalarının birçoğunun sürücü hatalarından kaynaklandığını düşünüyorum. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre sürücülerin uykusuz, yorgun veya alkollü araç kullanmaları, trafik kurallarına uymamaları, aşırı hız yapmaları gibi sebepler hem daha fazla sayıda kazaya sebep olmakta hem de daha fazla zarara yol açmaktadır. Bu yüzden trafik kazalarının sebeplerini dışarıda aramaktansa kendimizde aramak daha doğru olacaktır.

3. Metin

O gün bizim için çok güzel başlamıştı. Bütün eşyalarımızı hazırlayıp arabaya yerleştirdik. Göl kıyısına piknik yapmaya gidecektik. Ancak babamın bir anlık dikkatsizliği sonucu yolda geçirdiğimiz trafik kazası bütün planlarımızı alt üst etti. Can kaybı olmadığı için şükrettiğim o kazayı uzun süre unutamadım. Ne zaman yola çıkacak olsam aklıma hep bu olay gelir, endişelenirim.



Birinci metin bilgilendirici bir metindir. Çünkü yazar trafik kazasının tanımını yapmış ve trafik kazaları konusunda açıklamalarda bulunmuştur.



İkinci metin tartışma metnidir. Çünkü yazar trafik kazalarının oluşma sebepleriyle ilgili kendi iddiasını ve karşı iddiayı ortaya koymuş, kendi iddiasının doğruluğunu nedenleriyle açıklamıştır.



Üçüncü metin öyküleyici bir metindir. Çünkü yazar geçmişte başından geçen bir olayı belli bir sıraya uygun olarak anlatmıştır.



Uygulama 2

Tartışma metinleri bir açıdan bilgilendirici metinlere benzer. İki türde de okuyucuyu bilgilendirme söz konusudur. Ancak tartışma metninde bilgilendirmenin yanında yazarın kanıtlamaya çalıştığı bir iddiası ve çürütmeye çalıştığı bir karşı iddia vardır.

Aşağıdaki örnekte bilgilendirici bir metnin tartışma metnine nasıl dönüştürülebileceği gösterilmiştir.



Bilgilendirici Metin:

Metin	Metin Planı
<p>Günümüzde televizyon evlerin vazgeçilmez eşyaları arasında. Artık yeni evlenen çiftler "beyaz eşya" alırken televizyonu asla ihmal etmiyor. Ev hanımlarından çocuklara, anne-babadan evde bulunan yaşlı bireylere kadar televizyon herkes tarafından izleniyor. Akşamları eşler arasında "Dizi mi yoksa futbol maçı mı izlenecek?" tartışması sıkça yaşanır oldu. Ancak hayatımızda bu kadar çok yeri olan televizyonun zararları konusunda maalesef insanlar bilinçli değiller. Örneğin birçok anne-baba televizyonlardaki yayınların çocuklar üzerindeki etkisini göz ardı ediyor ve çocuklarına televizyon izleme konusunda bir sınır koymuyor. Bir çocuk bazen saatlerce televizyonun başında vakit geçirebiliyor. Üstelik çoğu zaman çocuğun ne tür yayınlar izlediği takip edilmiyor. Bu yüzden de çocuk zararlı olup olmadığını bilmeden rastgele programlar izleyebiliyor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyonun hayatımızdaki yeri ○ Ebeveynlerin yeterince hassas olmaması
<p>Çocuklar için televizyonun birçok zararı olduğu belirlenmiştir. Örneğin, bunlardan bir tanesi televizyondaki şiddet içerikli yayınların çocukları şiddete eğilimli hâle getirmesidir. Bir araştırmaya göre günde ortalama 3-4 saat televizyon izleyen ilköğretim çağını tamamlamış bir çocuk, yaklaşık 100 bin şiddet sahnesi, 8 bin ölüm ya da öldürülme sahnesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanında özellikle çocuklara yönelik yayınlarda kahramanların şiddete başvurarak sorunların üstesinden gelmesi, kahramanların saldırıya uğradığı halde hiçbir şey olmamış gibi eski haline dönebilmesi, haberlerde devamlı ölüm-saldırı-kaza-savaş olaylarının yansıtılması gibi durumlara oldukça fazla rastlanmaktadır. Bütün bunların çocuklarda saldırgan veya şiddete eğilimli davranışlara yol açtığı düşünülmektedir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyonun çocuklar için zararları ve bunların çocuklar üzerindeki etkileri <ul style="list-style-type: none"> ● Şiddet sahnelerinin fazla olması ● Şiddet eğilimi
<p>Anne-babalar bazı programlar yararlı olsa da çocuklarının televizyon izleme sürelerine ve televizyonda izlenen programların niteliklerine dikkat etmelidir. Böylece henüz doğru-yanlış ayırımını yapamayan çocukların gelişimine uygun olmayan birçok yayından ve bunların meydana getireceği olumsuz etkilerden korunması mümkün olabilir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anne babaların çocuklarını olumsuz etkilerden korumak için dikkatli olmaları gerektiği



Tartışma Metni:

Metin	Metin Planı
<p>Günümüzde televizyon evlerin vazgeçilmez eşyaları arasında. Artık yeni evlenen çiftler "beyaz eşya" alırken televizyonu asla ihmal etmiyor. Ev hanımlarından çocuklara, anne-babadan evde bulunan yaşlı bireylere kadar televizyon herkes tarafından izleniyor. Akşamları eşler arasında "Dizi mi yoksa futbol maçı mı izlenecek?" tartışması sıkça yaşanır oldu. Ancak hayatımızda bu kadar çok yeri olan televizyonun zararları konusunda maalesef insanlar bilinçli değiller. Örneğin birçok anne-baba televizyonlardaki yayınların çocuklar üzerindeki etkisini göz ardı ediyor ve çocuklarına televizyon izleme konusunda bir sınır koymuyor. Bir çocuk bazen saatlerce televizyonun başında vakit geçirebiliyor. Üstelik çoğu zaman çocuğun ne tür yayınlar izlediği takip edilmiyor. Bu yüzden de çocuk zararlı olup olmadığını bilmeden rastgele programlar izleyebiliyor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyonun hayatımızdaki yeri ○ Ebeveynlerin yeterince hassas olmaması
<p>Çocuklar için televizyonun birçok zararı olduğu belirlenmiştir. Bunlardan bir tanesi televizyondaki şiddet içerikli yayınların çocukları şiddete eğilimli hâle getirmesidir. Bir araştırmaya göre günde ortalama 3-4 saat televizyon izleyen ilköğretim çağını tamamlamış bir çocuk, yaklaşık 100 bin şiddet sahnesi, 8 bin ölüm ya da öldürülme sahnesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanında özellikle çocuklara yönelik yayınlarda kahramanların şiddete başvurarak sorunların üstesinden gelmesi, kahramanların saldırıya uğradığı halde hiçbir şey olmamış gibi eski haline dönebilmesi, haberlerde devamlı ölüm-saldırı-kaza-savaş olaylarının yansıtılması gibi durumlara oldukça fazla rastlanmaktadır. Bütün bunların çocuklarda saldırgan veya şiddete eğilimli davranışlara yol açtığı düşünülmektedir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyonun çocuklar için zararları ve bunların çocuklar üzerindeki etkileri ● Şiddet sahnelerinin fazla olması ● Şiddet eğilimi
<p>Ailelerin özellikle on yaşın altındaki çocuklarını izledikleri yayınlar konusunda tamamen serbest bırakmaları doğru değil. Çünkü bu yaşa kadar çocuklar kendileri için neyin doğru ya da neyin yanlış olduğunu kavrayacak zihinsel alt yapıya yeterince sahip değildir. Çocuk eğer aile tarafından yararlı programlar izlemesi konusunda yönlendirilmezse zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından çocuğu olumsuz etkileyebilecek yayınlarla karşılaşacaktır. Yapılan birçok araştırma bunu destekleyecek nitelikte sonuçlar vermiştir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Yazarın savunduğu düşünce: Ailelerin çocuklarının televizyon izleme sürelerine ve izledikleri yayınların içeriğine dikkat etmelerinin gerekliliği ● Çocukların yeterli olgunluğa ulaşmaması
<p>Bazı anne babalar televizyonun çocuklar için eğlenceli bir öğrenme aracı olduğunu düşünmektedir. Bu kişilere göre çocuk, televizyon sayesinde gerçek hayatta çok uzun zamanda görüp öğrenebileceği şeyleri televizyonda çok kısa sürede hem de maliyetsiz biçimde öğrenebilmektedir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Yazarın karşı çıktığı düşünce: Bazı anne-babaların televizyonun çocuklar için iyi bir öğrenme aracı olduğunu düşünmesi ● Çocukların televizyondan kısa sürede çok bilgi öğrenebileceği düşüncesi

<p>Oysa televizyonlar her yaştaki insana hitap eden ve birbiriyle ilgili ilgisiz her türlü bilgiyi yan yana getirebilen medya araçlarıdır. Örneğin çikolata reklamı izleyen bir çocuk bir anda evlilik programlarında gelin-kaynana ilişkisine dair yorumlar izleyebilmektedir. Televizyonda izlediklerinin çok azı çocuğun gerçek yaşamında karşılaşılabileceği durumları örneklendirmektedir. Bu yüzden televizyonda izleyerek öğrendiği şeylerin çoğu çocuklar için gereksiz bilgi yığınlarıdır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyondaki bilgilerin birbiriyle ilgisiz olması ○ Televizyondaki bilgilerin çocuğun yaşamıyla bağının zayıf olması
<p>Ayrıca televizyonda gördüklerimizin çoğu gerçek yaşamın sınırları dışındadır. Örneğin bir çocuk kurşun yağmuru altında hiçbir şey olmadan koşan bir dizi kahramanının veya gökdelenin tepesinden düştükten sonra ayağa kalıp yürüyen bir çizgi film karakterinin gerçek yaşamda olmayacağını ayırt edemeyebilir. Dolayısıyla çocukların televizyondan öğrendiği bilgiler beraberinde anlamsız ve karmaşık bilgi yığınlarıyla meşgul olmasına yol açmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar çok televizyon izleyen çocukların fiziksel becerilerinin yanında konuşma becerilerinin de zayıf olduğunu göstermiştir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Televizyondaki görüntülerin gerçek yaşamdan uzak olması ● Çocukların televizyonda izlediklerinin gerçek olmadığını fark edememeleri ○ Çocukların televizyonda anlamsız bilgi yığınlarıyla karşılaşması
<p>Anne-babalar bazı programlar yararlı olsa da çocuklarının televizyon izleme sürelerine ve televizyonda izlenen programların niteliklerine dikkat etmelidir. Böylece henüz doğru-yanlış ayırımını yapamayan çocukların gelişimine uygun olmayan birçok yayından ve bunların meydana getireceği olumsuz etkilerden korunması mümkün olabilir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anne babaların çocuklarını olumsuz etkilerden korumak için dikkatli olmaları gerektiği

Yukarıda görüldüğü üzere birinci metinle ikinci metin arasında metin yapısı açısından farklılıklar vardır:

- ✓ Birinci metinde yazar televizyonla ilgili genel bilgiler sunmuş, televizyonun zararları ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili örnekler vermiş ve bir sonuca ulaşmıştır.
- ✓ İkinci metinde de yazar, televizyonla ilgili bazı bilgiler sunmuş, televizyonun zararları ve çocuklar üzerindeki etkileriyle ilgili örnekler vermiştir. Bunun yanında konuyla ilgili kendi düşüncesine ve kendisi gibi düşünmeyenlerin fikirlerine de yer vermiştir. Kendi düşüncesini doğrulayacak örneklerden yararlanmış bunun yanında karşı düşüncenin neden yanlış olduğunu bazı verilere dayanarak açıklamıştır.
- ✓ Her iki metinde de yazar yazısını bir sonuca bağlamış ve okuyucuya vermek istediği mesajı iletmiştir.
- ✓ Görüldüğü gibi bilgilendirici metin ve tartışma metni bilgi verme yönüyle birbirlerine benzeseler de yazarın kendi düşüncesini ve karşı tarafın düşüncesini nedenleriyle açıklama açısından ayrılmaktadır.

Hayatımızda Tartışma

Tartışma, kadınların iş hayatındaki yeri konusundaki bir televizyon programından, hangi model bilgisayarın işimize daha çok yarayacağı konusunda arkadaşımızla yaptığımız konuşmaya kadar hayatın her alanında karşımıza çıkabilir. Bu gibi durumlarda bireyler karşı tarafı ve çevresindeki diğer kişileri kendisinin haklı olduğuna ikna etmeye çalışır. Tartışmanın unsurlarını ve etkili iletişimin yollarını iyi bilen bireyler günlük yaşamdaki bu gibi konuşmalarında daha etkili sonuçlar alabilir.



Serhat, üniversite sınavlarına girmiş ve oldukça iyi bir puan almıştır. Tercih yapma zamanı geldiğinde babası İhsan Bey'le üniversite tercihleri konusunda anlaşamamıştır ve aralarında şu konuşma geçmiştir:

İhsan Bey:

- Oğlum tercihlerini yaptın mı?
- Henüz tamamlamadım ama bir taslak çıkardım baba.
- Nasıl bir taslak?
- On beş tercih yapacağım. İlk onu İstanbul'da, diğerleri Ankara'da.
- Aaa! Yavrum ne işin var İstanbul'da, Ankara'da? Bu şehirde bir üniversite varken neden başka şehirlere gideceksin? Saydığın şehirlerde öğrenci olmak zor. Derslerin dışında bir sürü işle uğraşmak zorunda kalırsın. Yemek, bulaşık, temizlik, ütü, faturalar, ulaşım derken derslerine zaman ayıramazsın. Oysa bu şehirde okursan annen ve ben sana her konuda yardımcı oluruz.

Serhat:

- Baba, ben üniversiteyi bu şehirde okumak istemiyorum. Söylediğin zorlukların hepsi benim hayata hazırlanmamı sağlayacak. Sen her zaman bana "Bazı şeyler yaşanmadıkça öğrenilmez." dersin ya ben de bazı şeyleri yaşayarak öğrenmek istiyorum.

- Tamam da yavrum...

- Baba, çoğu insan gibi ben de hayatımda bir kez üniversite okuyacağım. Yıl boyunca çalışıp güzel bir puan aldım. Bu puanla gidebileceğim çok iyi üniversiteler varken düşük nitelikli bir üniversitede okumak istemiyorum.

- Düşük nitelikli mi? Nasıl yani?

- Benim okumak istediğim bölümler bu şehirdeki üniversitede yeni açıldı. İnternet'ten inceledim. Hem hoca sayısı hem de teknik imkânları bakımından bölüm henüz iyi durumda değil. Oysa tercih etmeyi düşündüğüm üniversiteler çok daha fazla imkâna sahip.

İhsan Bey:

- Peki, oğlum, annenle ben her ne kadar seni dizimizin dibinde görmek istesek de bu söylediklerinde haklısın galiba. Biz de senin için en iyi olan neyse ona razı oluruz.

- Anlayışın için teşekkür ederim baba.

Tartışma metninin yapısı bilmek, konuşmalarda olduğu gibi tartışmaya dayalı herhangi bir metni okurken de sunulan görüşleri eleştirel gözle değerlendirebilmeyi sağlar. Görüşlerimizi yazılı olarak ifade ederken de savunduğumuz düşüncelerin etkili bir biçimde iletilebilmesi ve karşı çıktığımız düşüncelerin ikna edici gerekçelerle çürütülebilmesi için tartışma metninin yapısını bilmek yararlı olur.



2. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİNİN YAPISI

Amaçlar:

- Bu ünite de tartışma metninin yapısını ve hayatımızdaki yerini öğrenecek, bir tartışma metninde bulunması gereken ana birimler ve yardımcı birimler hakkında bilgi edineceksiniz.

İçerik:

- Tartışma Metni Nedir?
- Tartışma Metninin Birimleri
- Tartışma Metninin Ana Birimleri
- Tartışma Metninin Yardımcı Birimleri
- Tartışma Metninde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri



Tartışma Metni Nedir?

Tartışma metni, yazarın kendi düşüncesini ispatlamaya çalışırken karşı düşünceleri çürütmeye çalıştığı bir metin türüdür. Bu metin türünde yazar, iki yönü olan bir konuyla ilgili savunduğu tarafa okuyucuyu ikna etmeye çalışır. Örneğin yazar küresel ısınmanın insan eliyle ve bazı çalışmalarla düzeltilebileceğini savunuyorsa bir yandan bu düşüncesini destekleyici bilgiler sunar. Diğer yandan ise bu düşünceye karşı çıkanların düşüncelerini çürütmek amacıyla kanıtlar sunar.



Tartışma Metninin Birimleri

Tartışma metni ana birimler ve yardımcı birimlerden oluşmaktadır. Tartışma metninin ana birimleri veri, iddia, karşı iddia ve sonuç olmak üzere dört tanedir. Yardımcı birimleri ise destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul olmak üzere üç tanedir. Bir tartışma metninde bu birimlerin hepsinin bulunması tartışmanın güçlü bir tartışma olmasını sağlar. Yazar bu birimleri kullanarak iddiasını daha iyi ifade edebilir ve karşı tarafın iddialarına daha iyi cevap verebilir.



Tartışma Metninin Ana Birimleri

Ana birimler bir tartışma metninin temelini oluşturan unsurlardır. Bir metnin tartışma metni sayılabilmesi için mutlaka ana birimlerin bulunması gerekir. Tartışma metninin ana birimleri veri, iddia, karşı iddia ve sonuç olmak üzere dört tanedir.

1. Veri: Veri birimi tartışmayla ilgili genel bilgilerin ortaya konulduğu bölümdür. Bu bölümde tartışmanın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için konu farklı yönleriyle ele alınır ve tartışmanın nereden ortaya çıktığı, nasıl başladığı gibi konularda bilgi verilir.

2. İddia: Yazarın tartıştığı konuyla ilgili savunduğu düşüncedir. Yazarın asıl amacı bu düşüncesini okuyucuya kabul ettirmektir. Yazar iddiasını kabul ettirmek için bazı bilgiler ve kanıtlar sunar, böylece iddiasının geçerliliğini sağlamaya çalışır.

İddiayı oluştururken yazar, “bence, bana göre, ben olduğuna inanıyorum, tabii ki, inanıyorum ki, hiç şüphe yok ki ...” gibi ifadeleri kullanabilir.

3. Karşı İddia: Yazarın karşı çıktığı ve çürütmeye çalıştığı görüştür. Tartışma yazılarında çoğunlukla bir karşı iddianın dile getirilmesi yeterli görülürken bazen birden fazla karşı iddia da yer alır. Yazar bir taraftan iddiasını kanıtlamaya çalışırken bir taraftan da karşı iddiayı ya da iddiaları çürütmeye çalışır. Böylece okuyucuyu kendi iddiasının doğruluğuna ikna etmeye çalışır.

Başarılı bir tartışma metninde yazar karşı iddiayı da vermelidir. Bunu yaparken saldırgan bir tutum sergilemek yerine karşı iddiayı çürütecek kanıtlar ortaya koymalıdır.

Yazar, karşı iddiayı oluştururken, “bazılarına göre ...”, “birçok insana göre ...”, “bazı kimseler ... olduğunu savunur”, “olduğunu savunanlar vardır.” şeklinde ifadeler kullanarak bu konudaki karşı düşünceleri aktarır.

4. Sonuç: Yazarın tartışmayı bir sonuca bağladığı bölümdür. Sonuç bir bakıma metnin genel bir özeti sayılır. İyi yazılmış bir sonuç bölümü, yazarın metinde anlatmak istediğini açıkça ortaya koyar.

Sonuç, genellikle metnin sonunda “kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse” gibi ifadelerle ortaya konulabilir.

Aşağıda sadece ana birimlerden oluşan bir tartışma metni yer almaktadır.



Örnek: Tartışma Metninin Birimleri (Ana Birimler)

Başlık	Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme
Veri (Zemin)	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” konulu genelge ile eğitim kurumlarının yemekhaneleri ve kantinlerinde çocukların dengesiz beslenmesine ve şişmanlığa neden olabileceği gerekçesiyle enerji içecekleri, gazlı, aromalı ve kolalı içecekler ile kızartma ve cipslerin satışları yasaklandı. Genelgede bunların yerine süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacağı belirtilmiştir.
İddia	Bana göre böyle bir değişikliğin yapılması son derece doğru ve yararlıdır.
Karşı İddia	Bazı kişiler, okul kantinlerinde gazlı içecek, kızartma ve cips gibi yiyeceklerin satışının yasaklanmasına karşı çıkmaktadır.
Sonuç	Okul kantinlerinde çocuklarımızın geleceğinin karartılmasına izin veremeyiz. Bu yüzden okul kantinlerinde zararlı yiyeceklerin satışının yasaklanmasını destekliyorum.



Tartışma Metninin Yardımcı Birimleri

Bir tartışma metninde yardımcı birimler, yazarın ana birimleri güçlendirmek ve metnin ikna edicilik düzeyini artırmak için kullandığı birimlerdir. Yazar, bu birimler sayesinde iddiasının dayanaklarını ya da karşı iddianın geçersizliğini ortaya koyabilir.

Bir tartışma metninde ana birimler mutlaka bulunması gereken birimlerdir. Yardımcı birimler ise ana birimleri destekleyen yani onları güçlendiren birimlerdir. Dolayısıyla tartışma metninde yardımcı birimlerin bulunması yazarın tercihiyle bağlıdır. Ancak güçlü bir tartışma metni oluşturmak ve okuyucuyu ikna edebilmek için yazar yardımcı birimlere ihtiyaç duyar.

1. Destek Gerekçesi: Yazarın iddiasını güçlendirmek için okuyucuya sunduğu bilgiler ve kanıtlardır. Bir tartışma metninde yazar sadece iddiasını belirtmekle kalmaz aynı zamanda bu iddiasını bazı bilgileri, belgeleri ya da kişileri kanıt göstererek destekler. Böylece okuyucuyu kendi iddiasına ikna etmeye çalışır.

Destek gerekçesi genellikle yazarın iddiasına yöneliktir. Ancak bazen yazar karşı iddiaya ait destek gerekçeleri de sunabilir. Bu durumda yazarın karşı iddiaya ait destek gerekçelerini çürütmesi gerekir.

2. Çürütme Gerekçesi: Çürütme gerekçesi, yazarın karşı iddiayı çürütmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır. Bir tartışma metninde yazar kendi iddiasını kanıtlamaya çalışırken karşı iddianın yanlışlığını ortaya koymaya çalışır. Bunu yaparken de karşı iddianın zayıf yönleri üzerinde durur.

3. Koşullu Kabul: Yazar bazı durumlarda karşı iddiayı tamamen reddetmeyebilir. Bu durumlarda karşı iddianın hangi durumlarda ve hangi sınırlar içinde kabul edilebileceğini açıklar.

Koşullu kabul metnin yazarına duyulan güveni artırarak metnin ikna edicilik düzeyini artırır. Bir metinde birden çok koşullu kabul bulunabilir.



Örnek: Tartışma Metninin Birimleri (Ana Birimler + Yardımcı Birimler)

Başlık	Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme
Veri (Zemin)	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” konulu genelge ile eğitim kurumlarının yemekhaneleri ve kantinlerinde çocukların dengesiz beslenmesine ve şişmanlığa neden olabileceği gerekçesiyle enerji içecekleri, gazlı, aromalı ve kolalı içecekler ile kızartma ve cipslerin satışları yasaklandı. Genelgede bunların yerine süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacağı belirtilmiştir.
İddia	Bana göre böyle bir değişikliğin yapılması son derece doğru ve yararlıdır.
İddiaya Ait Destek Gerekçesi-1	Çünkü bu tür yiyecekler çocuklarımızın sağlığı için çok zararlıdır. Cips içerisinde bulunan zararlı yağlar karbonhidratlarla beraber vücuda yağ depolanmaktadır. Depolanan yağ, hızla kilo almaya ve çağımızın en yaygın hastalıklarından biri olan obeziteye yol açar.
İddiaya Ait Destek Gerekçesi-2	Ayrıca kola ve cips gibi yiyecekler, artan mide asidinin yemek borusuna kaçmasına ve bölgenin tahriş olmasına yol açar. Reflü adı verilen bu hastalık, yemek borusunda iltihaba yol açarak ekşime ve yanma hissine neden olur ve uzun süre devam ettiğinde kansere yol açabilir.
Karşı İddia	Bazı kişiler, okul kantinlerinde gazlı içecek, kızartma ve cips gibi yiyeceklerin satışının yasaklanmasına karşı çıkmaktadır.
Karşı İddiaya Destek Gerekçesi-1	Bu kişilere göre insanların ne yiyip içeceklerine Bakanlığın müdahale etmesi doğru değildir. Neyin yararlı, neyin zararlı olduğuna kişilerin kendisi karar vermelidir.
Çürütme Gerekçesi-1	İnsanların sağlığını koruma konusunda devlet birimlerinin devre dışı bırakılmasını temel alan bu yaklaşım çok tehlikelidir. Çünkü bireylerin sağlık sorunlarının çözümlenmesinde kısa ve uzun vadeli önlemler almak devletin görevleri arasındadır. Bu yasak da uzun vadede son derece etkili olacak bir sağlık önlemidir.

Karşı İddiaya Destek Gerekçesi-2	Diğer yandan birçok kişi böyle bir yasağın uygulanamayacağı, bu yüzden kısa bir süre sonra unutulacağı düşüncesindedir.
Çürütme Gerekçesi-2	Daha birkaç yıl önce getirilen kapalı alanlarda sigara içme yasağında da benzer düşünceler ortaya konulmuştu. Ancak ilgili kurumların ve halkımızın büyük bir kısmının bu konudaki kararlı duruşu sayesinde bu önlem kısa sürede benimsendi. Nitekim şu anda ülkemizin her yerinde bu yasağa büyük ölçüde uyulduğu görülüyor. Bana sorarsanız okul kantinleri ve yemekhaneleriyle sınırlı olan bu yasağın uygulanması daha kolay.
Koşullu Kabul (Sınırlandırma)	Peki, insanlar sağlığa zararlı bu tür yiyecekleri yemekte ısrar ederse ne olacak? Elbette ki insanların kendi özel alanlarındaki tercihlerine karışmak mümkün değildir. Ancak eğitim yuvaları olan okullarda öğrencilere matematiğin, fen bilgisinin, tarihin, coğrafyanın yanında doğru beslenme alışkanlıklarının da öğretilmesi gerekmez mi? Zihinsel ve kültürel gelişimleri için okulda her gün 6-7 saat eğitim verdiğimiz çocukların bedensel gelişimlerini de ihmal edemeyiz.
Sonuç	İnsanların özel hayatlarındaki beslenme biçimine müdahale etmek doğru olmasa da okul kantinlerinde çocuklarımızın geleceğinin karartılmasına izin veremeyiz. İlk dönemlerde bazı kimseler tarafından yadırganacak olsa bile kararlı bir duruş ve denetimle kısa bir süre sonra benimseneceğine inandığım bu kararı destekliyorum.



Tartışma Metninde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri

Tartışma metninde işlevsel olmayan metin birimleri tartışmanın gelişimini desteklemeyen veya herhangi bir katkısı olmayan birimlerdir. Tartışma metninde işlevsiz birimler iki şekilde ortaya çıkar. Bunlar gereksiz tekrar ve ilgisiz birimlerdir.

1. Gereksiz Tekrar: Metinde daha önce ifade dilen bir bilginin veya düşüncenin metne hiçbir katkı sağlamayacak şekilde tekrar edilmesidir. Aynı bilgi ve düşüncelerin sıklıkla tekrar edilmesi okuyucuyu sıkacağı için yazarın gereksiz tekrardan kaçınması gerekir.

2. İlgisiz Birimler: Metinde tartışmanın konusu, veri, iddia veya karşı iddia ile ilgili olmayan bilgi ve düşüncelerdir. Tartışma metninde bu tür ilgisiz birimlerin bulunması metnin gereksiz bilgilerle dolmasına sebep olur. Yazarın tartışmaya katkı sağlamayacak her türlü ifadeden uzak durması gerekir.

Uygulama 1

Meslek Seçiminde Hangisi Daha Önemli?

Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmek için yaptığı, belli bir eğitim ve deneyimi gerektiren işlerdir. Her bir mesleğin gerektirdiği özellikler, çalışma ortamı ve koşulları farklılık gösterir. Dünya üzerinde binlerce meslek bulunmaktadır. Ülkemizde ise resmî olarak tanımlanmış meslek sayısı 600 civarındadır.

Bu kadar çok alternatif arasından gençlerin bir meslek seçerek ona yönelmesi de zor olmaktadır. Hangi meslek bana daha uygun? Seçeceğim meslek kişisel özelliklerime uygun mu? Mesleğin maddi kazancı yüksek mi? Bütün bunlar doğru bir meslek seçimi için gençlerin cevaplaması gereken sorulardan bazıları. Peki, gençler meslek seçiminde ilgi ve yeteneklerini mi yoksa mesleğin maddi kazancını mı dikkate almalıdır? Bu konu özellikle son yıllarda çok tartışılıyor.

Bana sorarsanız gençler mesleğini seçerken öncelikle ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak tercih yapmalıdır. Yani bireyin ilgilendiği, yapmaktan mutluluk duyacağı ve özellikleri itibariyle yapabileceği meslekler seçmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Meslek seçimi basit bir konu değil aksine bireyin gelecekteki yaşam tarzını belirleyecek önemli bir husustur. Gelecekte ömrünün büyük kısmını, sosyal yaşantısını ve çalışma ortamını geçireceği genel çerçeveyi belirlemek demektir. Bu sebeple mesleklerini yakınlık duydukları meslek grubundan seçen bireyler hem işlerini severek yapabilirler hem de işinde başarılı birer insan olabilirler. İşini sevmeden yapan bir doktor, işini sevmeden yapan bir polis ya da sevmediği bir mesleği yapan bir kişiden insanlarla doğru iletişim kurmasını, işyerinde kendisinden beklenen performansı göstermesini bekleyebilir miyiz? Elbette bekleyemeyiz. Demek ki bir işi sevip sevmediğine bakmak meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan birincisidir.

Sadece sevmek veya o mesleğe ilgi duymak da tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyin fiziksel, zihinsel ve kişisel özelliklerinin yani yeteneklerinin yatkın olduğu mesleği seçmesi de önemlidir. İşini sevmeden yapan bir doktordan daha tehlikeli olanı nedir, biliyor musunuz? Bu mesleği taşıdığı özellikler açısından yapamayacak biridir. Örneğin el becerisi düşük birisinden haftada birkaç ameliyata girmesini ya da yazma yeteneği olmayan birisinden yazar olmasını bekleyebilir misiniz? Demek ki meslek seçiminde yeteneklerin dikkate alınması da önemlidir.

Meslek seçimi konusunda toplumumuzdaki yaygın kanaat önceliğin para kazandıran mesleklere verilmesi yönündedir. Meslek seçiminde kararsız kalan gençler gerek aileleri gerekse arkadaşları tarafından geliri yüksek meslekler seçmesi için teşvik ediliyor. Böyle bir durumda da gençler sevdikleri işle kazancı iyi olan işler arasında seçim yapmak zorunda kalıyor.

Ailelerin gençleri bu şekilde yönlendirmesinde etkili olan bazı sebepler var. Bunlardan ilki insanların maddi geliri yüksek işlerde çalışan kişilerin ev, araba, giyim kuşam, sahip olunacak imkânlar bakımından daha iyi durumda olacağına inanmaları. Onlara göre rahat bir hayat sürmenin ya da istediği şeyleri yapabilmenin tek yolu çok para kazanmaktan geçiyor.

Oysa bugün için maddi getirisi iyi olan bir mesleğin gelecekte de bu özelliğini koruyabileceğine dair bir güvencemiz bulunmamaktadır. Hızla değişen toplum hayatımızda birçok meslek yerini yeni mesleklere bırakarak kayboluyor.

Bunun yanında maddi getirinin yüksek olmasını sağlayan o mesleğin kendisi değil mesleği yapan kişinin başarılarıdır. Çünkü hangi meslek olursa olsun kişi çalışmadığı ve iyi şeyler üretmediği sürece o mesleğin getireceği maddi imkânlardan yararlanamaz. Örneğin yeni binalar yapmayan, yeni çizim ve tekniklerle kendini geliştirmeyen bir mühendis mesleğinde aranan bir kişi olamaz ve bu yüzden çok para da kazanamaz.

Gençlerin maddi geliri yüksek mesleklere yönelmesinin sebeplerinden birisi de bu mesleklerin toplumda saygın bir konumu olduğunu düşünmeleridir. Onlara göre çok para kazanmak kişiye herkesin sahip olmak isteyeceği bir toplumsal statüyü de beraberinde getirir.

Ancak mesleğin saygınlığı yapılan işin ve toplumun ona verdiği değer bir göstergesidir yani kazanılan para mesleğin saygınlığını etkilemeyecek bir durumdur. Örneğin bütün işlerinde vatandaşı kandıran, verdiği sözleri tutmayan bir inşaat firmasının sahibi çok para kazansa bile toplumda saygın bir konuma gelemes. Hatta saygınlığını yitirir ve iş yapamaz hâle gelebilir. Buna karşın öğretmenlik, maddi getirisi çok yüksek olmayan ama toplumda saygınlığını her zaman koruyacak bir meslektir.

Elbette bireylerin daha güzel bir yaşam sürmeleri açısından işin sağlayacağı maddi gelirin belli bir ölçüde önemi vardır. Ancak iş seçiminde maddi getirinin tek ölçüt hâline getirilmesi doğru bir yaklaşım olmaz. Bunun yerine kişinin öncelikle ilgi ve yeteneklerine, meslekle olan uyumuna, aile ve toplumun beklentilerine daha sonrasında ise mesleğin maddi kazancına bakması gerekir. Bu sayede kişi hem maddi hem de manevi açıdan mutlu olabileceği en uygun mesleği seçebilir.

Sonuç olarak meslek seçiminde gençler maddi getiriden önce ilgi ve yeteneklerini dikkate almalıdır. Meslek seçimini etkileyen birçok faktör arasından maddi gelir ilk sıralarda yer almamalıdır. Böylece bireyler işinde daha verimli, günlük hayatlarında ise daha mutlu ve huzurlu olabilirler.



Yukarıda verilen tartışma metninin birimlerini belirleyerek aşağıya yazınız.

- **Veri:** Mesleğin tanımı, mesleklerle ilgili çeşitli bilgiler, gençlerin meslek seçiminde zorluk yaşaması
- **İddia:** Gençlerin meslek seçiminde ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak tercih yapması gerektiği
 - ✓ **İddiaya Ait Destek Gerekçesi 1:** Meslek seçimi gencin ilerideki bütün yaşamını etkileyecek bir karardır ve birey ancak sevdiği işi yaparsa mutlu olur.
 - ✓ **İddiaya Ait Destek Gerekçesi 2:** Birey özellikleri açısından uygun olduğu işi yaparsa mutlu ve başarılı olabilir.
- **Karşı İddia:** Toplumun meslek seçiminde maddi gelirin dikkate alınması gerektiğine inanması
 - ✓ **Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi 1:** Maddi geliri yüksek işlerde çalışan kişilerin maddi olarak sorun yaşamayacağını ve refah bir hayat süreceğini düşünmeleri
 - ✓ **Çürütme Gerekçesi 1:** Bugün çok para kazandıran bir meslek gelecekte bu özelliğini koruyamayabilir.
 - ✓ **Çürütme Gerekçesi 2:** Ayrıca maddi kazanç mesleğin kendisine değil onu yapan kişilerin başarısına bağlıdır.
 - ✓ **Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi 2:** Maddi kazancı yüksek mesleklerin toplumda saygın bir yeri olduğuna inanmaları
 - ✓ **Çürütme Gerekçesi 3:** Saygınlık toplumun mesleğe verdiği bir değerdir, bunun maddi gelire bir ilgisi yoktur.
- **Koşullu Kabul:** Bireylerin daha güzel bir hayat sürmelerinde maddi gelirin bir ölçüde önemli olabilir ancak meslek seçiminde bunun ilk ölçüt olarak kullanılması yanlıştır.
- **Sonuç:** Meslek seçiminde bireyler öncelikle ilgi ve yeteneklerini dikkate almalıdır.

3. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİNİN BİRİMLERİ

Amaçlar:

- Bu ünite de tartışma metninin birimleri ile ilgili çalışmalara yer verilecektir.

İçerik:

- Birimlerle İlgili Çalışmalar
 - Veri
 - İddia
 - İddiaya Ait Destek Gerekçesi
 - Karşı İddia
 - Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi
 - Çürütme Gerekçesi
 - Koşullu Kabul
 - Sonuç



Tartışma Metninin Birimleriyle İlgili Çalışmalar

Bir tartışma metninde ana birimler (veri, iddia, karşı iddia, sonuç) mutlaka bulunmalıdır. Ana birimlerden herhangi birinin eksik olduğu bir tartışma metni başarılı bir metin değildir. Bu yüzden metin planı yapılırken öncelikle tartışmanın hangi zeminde gerçekleşeceği (veri), savunulan düşünce (iddia), karşı çıkılan düşünce (karşı iddia), ve tartışmanın sonucunda varılacak düşünce (sonuç) belirlenmelidir. Ana birimler belirlendikten sonra yardımcı birimlerle tartışma desteklenmelidir.

Aşağıda size bir örnek üzerinden her metin biriminin nasıl oluşturulacağına yönelik bilgiler verilecek, daha sonra sizden başka bir konuda bu metin birimlerini oluşturmanız istenecektir.



Veri Nasıl Oluşturulur?

Veri bölümü oluşturulurken yazarın konuyla ilgili bazı bilgiler sunması gerekir. Bu bilgiler tartışma konusunun nasıl ortaya çıktığını, nasıl başladığını ortaya koyar. Yazar, bir bakıma okuyucusuna bu konu üzerinde neden kafa yorulması gerektiğini açıklamış olur. Bunun için metne farklı giriş biçimlerini kullanabilir. Yazar metne bir soru sorarak, tanım yaparak, karşılaştığı bir olayı veya anısını anlatarak, bilimsel açıklamalar ve sayısal veriler sunarak başlayabilir.



Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusundaki bir tartışma metnine yönelik veri niteliğindeki paragraflar yer almaktadır.

Soru Sorarak Oluşturulan Veri

Cep telefonu bir ihtiyaç mıdır? Zannederim bu soruya teknolojinin nimetlerinden yararlanan hiç kimse olumsuz cevap vermez. Peki, bu ihtiyaç kaç yaşında başlar? Daha doğrusu cep telefonu kullanmaya başlamak için uygun yaş kaçtır? İşte bu soru başta anne babalar olmak üzere birçok kişinin aklını karıştırıyor.

Tanım Yaparak Oluşturulan Veri

Cep telefonu; kablosuz telefon sistemini kullanan, geniş kapsama alanına sahip, kolayca taşınabilen bir iletişim aracıdır. Cep telefonu ile sağlanan hizmetler, telefon modeline ve servis sağlayıcıya göre değişmekle beraber en yaygın olarak kullanılanları, sesli görüşme ve kısa mesaj hizmetidir. Sesli ve yazılı görüşmenin yanı sıra görüntülü görüşme, görüntülü mesaj, müzik çalar, video oyunları, internet, veri transferi ve hatta ofis uygulamaları gibi bilgisayara ait birçok işlevi kullanıcılarına ulaştırabilir. İlk çıktıkları döneme göre çok daha işlevsel hâle gelen cep telefonları farklı cinsiyet, meslek, sosyo-ekonomik duruma sahip insanlar tarafından kullanılmaktadır. Gündelik yaşamda insanlar için adeta temel ihtiyaçlardan biri olarak görülen cep telefonunun kaç yaşından itibaren kullanılmasının doğru olacağı uzmanlar ve veliler arasında tartışılmaktadır.

Karşılaşılan Bir Olag veya Anıyı Anlatarak Oluşturulan Vezir

Dün akşam, henüz 3.sınıfa giden küçük kızım karşıma geçip "Babacığım, bana ne zaman cep telefonu almayı düşünüyorsun acaba?" deyince neye uğradığımı şaşırđım. Önce şaka yaptığını düşünerek ciddiye almadım. Hatta bir kahkaha attım. Ancak birkaç dakika sonra hâlâ başımda durup bir cevap beklediğini görünce şaka yapmadığını anladım. Yanıma oturtup bir süre telefonun onun için uygun olmadığını, sağlık açısından zararları olduğunu ve zamanı geldiğinde kendisine elbette cep telefonu alabileceğimizi söyledim. Ancak bu sözler onu pek mutlu etmemiş olacak ki bu seferde "Tamam ama baba! Zamanı ne zaman gelecek peki?" diye sordu. Onu, kullanmak için uygun yaşa geldiğinde alacağımıza ikna edip odasına göndermek kolay olmadı. Kızım gittikten sonra da çocukların cep telefonu kullanması konusunda uzun bir süre düşündüm. Ancak ne zaman cep telefonu almam gerektiğine karar veremedim. Ben de bu konuyla ilgili doğru bir karar vermek için detaylı bir araştırma yapmaya karar verdim.

Bilimsel Açıklamalar ve Sağlık Verileri Kullanılarak Oluşturulan Vezir

Günümüzde çocuklar teknolojik ürünleri çok küçük yaşlardan itibaren kullanıyorlar. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 yılı verilerine göre bilgisayar kullanmaya dokuz, İnternet kullanmaya dokuz, cep telefonu kullanmaya ise 10 yaşında başlamaktadır. Öte yandan çevremizde ortalama değerleri yansıtan bu yaşlardan çok daha önce bilgisayar, internet veya telefon kullanan çocuklara rastlayabiliyoruz. Yakın zamanda gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'de son bir yıl içinde satılan cep telefonlarının % 91'ini İnternet ve mobil uygulamaların gerçekleştirildiği "akıllı telefon"lar oluşturmaktadır. Akıllı telefonların yetişkinler kadar çocukların da dikkatini çekiyor. Özellikle fotoğraf, kamera, mobil oyunlar ve Facebook gibi sosyal medya araçları çocukların akıllı telefonlara olan ilgisini artırıyor. Çocuklar anne babalarında gördükleri bu "süper oyuncak"lara sahip olmayı istiyor. Anne babaların ise bu isteği kaç yaşından itibaren karşılayacağı önemli bir tartışma konusu.

Uygulama 1 (Veri)



Ev ödevi yapmayı sever misiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi merak ediyoruz. Şimdi sizden “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusunda bir tartışma yazısı yazmanızı istiyoruz. Öncelikle yazınızın veri bölümünü oluşturun.

Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda dört ayrı veri oluşturma biçimi görmüştük. Siz de bu örneklerden yararlanarak en az iki ayrı türde veri yazın.

Veri yazarken konuyla ilgili kısa araştırmalar yapmanız gerekebilir. Örneğin İnternet’ten ev ödevlerinin eğitimdeki etkisi konusunda bazı araştırma sonuçlarını bularak bunları yazınızın veri bölümünde kullanabilirsiniz.

Birinci Veri: Okulda birçok dersimiz var ve bu derslere birbirinden farklı öğretmenlerimiz giriyor. Öğretmenlerimizden bazıları evde yapmamız için sayfalar dolusu ödevler verirken bazıları da hiç ödev vermiyor. Ödev veren öğretmenlerimiz ayrıca bu ödevleri yıl sonunda verecekleri sınıf içi performans puanını belirlemek için kullanıyorlar. Yani ödevlerini yapmayan öğrenciler yıl sonunda düşük sözlü notu alıyorlar. Bir de ev ödevlerinin yanında performans ve proje ödevleri de veriliyor artık. Her dersten bir performans ortalaması düşük olan derslerimizden birisinden de proje ödevi yapma hakkımız var.

Birinci Verinin Türü: Ödevlerle ilgili bilgi verilerek oluşturulan veri

İkinci Veri: Pazartesi günü sabah okula biraz erken gittim. Sınıfa girdiğimde bir de ne göreyim. Sıra arkadaşım Gizem oturmuş harıl harıl birşeyler yazıyor. Hemen yanına gittim, neler olduğunu sordum. Meğer hafta sonu ödevlerini yapmayı hepsini dün akşama bırakmış. Akşam da yorulup uyuyakaldığı için ödevlerini bitirememiş. Birazdan öğretmenimiz gelip ödevleri kontrol edeceği için telaşlanıyor, hızlı hızlı ödevlerini yapıyordu. Bu şekilde devam etse bile bitiremeyeceğini anladım. Ben de ödevlerin bir kısmını aldım ve yapmaya başladım. Tam öğretmenimiz gelmeden önce de bitirdik. Ancak bir daha böyle yapmaması için onu uyardım. O da bana bir daha ödevlerini zamanında yapacağına dair söz verdi.

İkinci Verinin Türü: Karşılaşılan bir olayı veya anıyı anlatarak oluşturulan veri



İddia Nasıl Oluşturulur?

İddia, yazarın tartıştığı konuyla ilgili savunduğu düşüncesidir. Yazar bu düşüncesini okuyucuya aktarırken farklı yollardan yararlanabilir. Örneğin, yazar iddiasını doğrudan ifade edebileceği gibi “bence, bana göre, benim fikrim...” gibi kalıpları kullanarak da söyleyebilir. Burada önemli olan savunulan iddianın açık, anlaşılır biçimde ifade edilmesidir.



Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusundaki bir tartışma metni için farklı biçimlerde yazılan iddia yer almaktadır.

İddia 1: Bana göre aileler çocuklarına küçük yaşta cep telefonu alarak büyük bir yanlış yapıyorlar.

İddia 2: Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınması konusundaki görüşümü sorarsanız “Kesinlikle alınmamalı!” derim.

İddia 3: Bence aileler çocuklarına cep telefonunu lise çağından önce almamalıdır.

İddia 4: Bana göre çocuklara cep telefonu almak için uygun yaş on beştir.

İddia 5: Gözlemlerime dayanarak çocuklara lise çağından önce cep telefonu alınmasının yanlış olduğunu söyleyebilirim.

Uygulama 2 (İddia)



Öğrencilere ev ödevi verilmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuyla ilgili sizin de düşünceleriniz elbette olacaktır. Hatta bu konuda arkadaşlarınızdan farklı düşünüyor olabilirsiniz. Şimdi sizin ev ödevleriyle ilgili kendi fikrinizi söyleyeceğiniz bölüme geldik.

Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda farklı beş tane iddia oluşturma biçimi görmüştük. Siz de bu örneklerden yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusunda iddianızı en az üç farklı biçimde ifade ediniz. Yukarıdaki örneklerden farklı şekillerde de iddianızı ifade edebilirsiniz. Bu konuyla ilgili herkesin farklı bir düşüncesi olabileceğini ve kendi iddianızı daha sonra savunacağınızı unutmayınız.

İddia 1: Bana sorarsanız öğrencilere verilen ev ödevleri doğru bir uygulama değil.

İddia 2: Öğretmenlerin çok fazla ödev vermesinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.



Destek Gerekçesi Nasıl Yazılır?

Yazar, iddiasını desteklemek için bazı bilgiler ortaya koyar. Bu bilgiler örneklerden, gerçek bilgilerden, istatistiksel(sayısal) verilerden veya alanda uzman kişilerin görüşlerinden oluşabilir. Bu sayede yazar, okuyucuyu iddiasının doğru olduğuna inandırmaya çalışır. Destek gerekçesi yazarın bir bakıma iddiasının nedenlerini açıkladığı bölümdür.

Yazar, iddiasına ait destek gerekçelerini sunarken düşünceyi geliştirme yollarından yararlanır. Bunlardan bazıları:

- örnekleme (konuyla ilgili bazı örnekler sunma),
- tanımlama (bir şeyi tanıtmaya, özelliklerini sunma),
- alıntı yapma (alanında uzman ve tanınmış kişilerin düşüncelerini aktarma),
- karşılaştırma (iki nesne, olay veya düşünce arasındaki benzer ve farklı yönleri ortaya koyma),
- sayısal verilerden yararlanma (konuyla ilgili sayısal verileri sunma)

olarak sayılabilir. Yazar, destek gerekçesini açıklarken bunlardan biri veya birkaçından yararlanabilir.



Aşağıda “küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusundaki bir tartışma metnine yönelik iddiaya ait destek gerekçesi örnekleri verilmiştir. Bu konuyla ilgili daha farklı destek gerekçeleri de olabilir.

İddia: Küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınması doğru değildir.

Destek Gerekçesi:

1. Çünkü küçük yaşta çocukların cep telefonu kullanması çocukların özellikle beyin gelişimleri açısından zararlıdır.

Yukarıdaki cümle yazarın iddiasına ait destek gerekçelerinden ilkinin gösteriyor. Ancak bu gerekçe tek başına yeterli değil. Yazarın bu gerekçeyi, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak desteklemesi lazım. Örneğin “alıntı yapma/tanık gösterme” yolundan yararlanarak bu destek gerekçesini yeniden yazalım:

Küçük yaştaki çocukların cep telefonu kullanması çocukların özellikle beyin gelişimleri açısından zararlıdır. Bu alanda araştırma yapan dünyaca ünlü bir bilim adamı bu durumu şöyle açıklıyor: 25 yaşına kadar insanların beyin gelişimi devam eder. Çocuklar şimdi cep telefonları sebebiyle elektromanyetik dalgaların yoğun olduğu bir ortamda yaşamakta. Ancak radyo dalgaları meydana getirdikleri radyasyonla yaşayan hücrelerin bozulmasına sebep olabiliyor. Bu zarar çocuk beyinleri için çok riskli. Aynı zamanda cep telefonunun uzun vadede getireceği zararlardan birinin hafıza zayıflaması ve beyin tümörü riskidir. Sadece bunlar bile küçük yaştaki çocuklara cep telefonu olarak onlara nasıl bir kötülük yaptığımızı göstermesi açısından yeterli değil midir?

Bu paragrafta iddiayı desteklemek üzere bir bilim adamının görüşlerinden hareketle cep telefonlarının çocukların beyin gelişimi açısından zararlı olduğu belirtilmiştir. Destek gerekçesinin düşünceyi geliştirme yollarından hareketle yazılması onun daha etkili bir şekilde sunulmasını sağlamıştır.

2. Çünkü küçük yaştaki çocukların cep telefonu kullanmaları sosyal yaşantıları açısından da sorun çıkarmaktadır.

Yukarıdaki cümle yazarın ikinci destek gerekçesini gösteriyor. Burada da yazar, küçük yaştaki çocuklara neden cep telefonu alınmaması gerektiğini açıklıyor. Ancak bu gerekçe de tek başına yeterli değil. Yazarın bu gerekçeyi, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak desteklemesi lazım. Örneğin, “örneklendirme” yolunu kullanarak destek gerekçesini yeniden yazalım:

Küçük yaştaki çocukların cep telefonu kullanmaları sosyal yaşantıları açısından da sorun çıkarmaktadır. Birçok çocuk cep telefonundan Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarını kullanmakta. Bu çocuklar arkadaşlarıyla gerçek bağlar yerine sanal bir dünya üzerinden iletişime geçmekte. Arkadaşlarının nerede olduğundan ne yediklerine, nasıl hissettiklerine kadar bildirimler veya fotoğraf gibi medya öğeleri üzerinden birbirini takip etmektedirler. Bu durum, çocuğu gerçek yaşamdan uzaklaştırarak sadece ekran üzerinden ve sınırlı kelimelerle kendisini ifade etmesine sebep oluyor. Birçok anne baba çocuklarının arkadaşlarıyla ve

aileleriyle iletişim kurmada zorluk çektiğini, yemeğini yer yemez odasına çekilip cep telefonu ile ilgilendiğini ifade etmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü gibi cep telefonu küçük çocukların sosyal yaşamlarına da olumsuz etki yapmaktadır.

Bu paragrafta iddiayı desteklemek üzere günlük hayatta karşılaştığı örneklerden hareketle (sanal arkadaşlıklar, aileyle vakit geçirmeme, odasına çekilip yalnız kalma gibi) cep telefonlarının çocukların sosyal gelişimi açısından zararlı olduğu belirtilmiştir. Destek gerekçesinin düşünceyi geliştirme yollarından hareketle yazılması onun daha etkili bir şekilde sunulmasını sağlamıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bir tartışma metninde sadece iddiaya ait destek gerekçesinin verilmesi yeterli olmamaktadır. Yazarın, destek gerekçesini sunduktan sonra onu uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak açıklaması ve okuyucuya sunması gerekmektedir. Böylece yazar, iddiasının doğruluğunu daha etkili bir biçimde ifade etmiş olur.

Yazar, sadece kendi iddiasının değil karşı iddianın destek gerekçelerini de sunabilir. Karşı iddianın destek gerekçesi onu savunanların neden savunduklarını gösteren açıklamalardır. Karşı iddianın ve destek gerekçelerinin sunulması yazarın karşı iddiayı önemseydiğini gösterir ve okuyucunun yazara güven duymasını sağlar. Ancak karşı iddianın destek gerekçesini sunan yazar onu çürütmelidir. Yani okuyucuya karşı iddiayı savunanların gerekçelerinin yanlış olduğunu göstermelidir. Böylece okuyucunun zihninde bir soru işareti bırakılmamış olur. Karşı iddianın destek gerekçesinin yazımına ileride yer verilecektir.

Uygulama 3 (Destek Gerekçesi)



Öğrencilere ev ödevi verilmesi ile ilgili düşüncenizi yani iddianızı daha önce ifade etmişsiniz. Bu bölümde ise iddianızın destek gerekçelerini sunmalısınız. Yani iddianızın doğru olduğuna okuyucuları inandırmak için bazı bilgiler, örnekler veya sayısal verilerden yararlanarak bir bölüm yazmalısınız.

Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda iddiaya ait destek gerekçesi örneği yazmayı görmüştük. Siz de bu örneklerden yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusunda iddianızı destekleyecek gerekçeler bulunuz. Bunun için konuyla ilgili kısa bir araştırma yapabilir veya ev ödevlerinin önemi ile ilgili sıra arkadaşınızla kısa bir tartışma yapabilirsiniz.

Öncelikle iddianızı tekrar yazınız ve ardından iddianızı destekleyecek iki tane gerekçe gösteriniz. İddianızı destekleyen gerekçeleri yazdıktan sonra uygun düşünceyi geliştirme yolları kullanarak destek gerekçelerinizi açıklayınız.

İddiam: Öğrencilere evde yapmaları için verilen ödevlerin gereksiz olduğunu düşünüyorum.

Çünkü:

1. Çünkü birçok öğrenci ödevlerini özen göstermeden ya da büyüklerinden yardım alarak yapıyor. Yani ödevler gerçek amacına uygun şekilde yapılmıyor. Ayrıca öğretmenler ödevleri genellikle kendileri kontrol etmiyor, bunun yerine sınıftan bir öğrenciyi görevlendiriyorlar. Öğrenciler de bunu bildikleri için ödevlerini tam anlamıyla yapmıyor, geçiştiriyorlar. Bu da ödevlerin öğrenciler tarafından ciddiye alınmamasına ve yapması gereken işlevi yerine getirmemesine sebep oluyor.

2. Yapılan uluslararası sınavlarda başarısı en yüksek ülkelere baktığımızda bu ülkelerde öğrencilere çok fazla ödev verilmediğini görüyoruz. Örneğin eğitimde en başarılı ülkelerden birisi sayılan Finlandiya’da ilkökul öğrencilerine günlük 1 saatten fazla ödev verilmesi yasak. Ev ödevi çok verilen ülkelerdeki öğrencilerin ise uluslararası sınavlardaki başarısı daha düşük. Bu da çok fazla ödev vermenin öğrencilerin başarısını büyük oranda artırıcı bir etkisi olmadığını gösteriyor.



Karşı İddia Nasıl Yazılır?

Yazarın tartışma metninde yanlış olduğunu düşündüğü ve katılmadığı görüşe karşı iddia adı verilir. Bir tartışma metninde yazar kendi iddiasının yanında karşı iddiaya da yer vermelidir. Karşı iddiaya yer verme okuyucunun yazarın tarafsız olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Yazar, karşı iddiayı doğrudan ifade edebileceği gibi “bazılarına göre...”, “kimilerine göre...”, “.....olduğunu savunan kişiler...” gibi kalıpları kullanarak da karşı iddiayı ifade edebilir.



Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusunda yazılabilecek karşı iddia örnekleri verilmiştir.

Karşı İddia 1: Bazı kişilere göre küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasında bir sakınca yoktur.

Karşı İddia 2: Birçok anne-baba çocuğun ısrarına dayanamayarak küçük yaşta cep telefonu almayı kabul ediyor.

Karşı İddia 3: Maalesef zararlarının bilincinde olmayan çoğu kişi küçük çocukların cep telefonu kullanmasında bir sakınca olmadığını savunuyor.

Karşı İddia 4: Çevrelerinden ya da reklamlardan etkilenen bazı aileler küçük yaştaki çocuklarına cep telefonu alma yanlışlığına düşüyor.

Karşı İddia 5: Anne babalarının farkında olmadan çocuklarına yaptığı en büyük kötülüklerden biri onlara küçük yaşta cep telefonu almak.

Uygulama 4 (Karşı İddia)



Öğrencilere ev ödevi verilmesi ile ilgili olarak sizden farklı düşünen arkadaşlarınızın düşünceleri neler olabilir? Bu bölümde aynı konuda sizden farklı düşünen kişilerin düşüncelerini yani karşı iddiayı dile getireceksiniz.

Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda farklı beş tane karşı iddia oluşturma biçimi görmüştük. Siz de bu örneklerden yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusunda karşı iddiayı üç farklı biçimde yazınız.

Karşı İddia 1: Birçok öğretmen ev ödevi vermenin gerekli olduğunu düşünüyor.

Karşı İddia 2: Anne babalara göre öğretmenler öğrencilere mutlaka ev ödevi vermelidir.



Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi ve Çürütme Gerekçesi Nasıl Oluşturulur?

Karşı iddianın destek gerekçesi iddianın destek gerekçesi gibidir. Yazar, karşı iddiayı savunanların gerekçelerine de yer verebilir. Ancak bir tartışma metninde karşı iddianın destek gerekçelerinin çürütülmesi gerekir. Karşı iddianın destek gerekçeleri çürütülmezse yazarın asıl amacı olan okuyucunun ikna edilmesi zorlaşır.



Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusunda bir karşı iddia ve onun destek gerekçeleri verilerek bu destek gerekçelerinin çürütme gerekçeleri yazılmıştır.

Karşı İddia: Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olduğunu düşünenler de vardır elbette.

Destek Gerekçesi 1: Anne babaların çocuklarına telefon alma nedenlerinden birisi “çocuğumu aradığım zaman ulaşabilirim” düşüncesidir.

Çürütme Gerekçesi 1: Ancak bu yaşlardaki çocuklar daha çok okul-ev arasında gidip gelen, çoğunluğu bir servis aracıyla eve bırakılan çocuklardır. Bu çocuklara acil bir durumda okul yönetiminden, öğretmeninden veya servis şoföründen de ulaşılabilir. Ayrıca bu yaşlardaki çocuklar henüz kullanıp kullanmaması gereken zamanları ayırt edecek bilişsel gelişime sahip olmadığından bazı problemler çıkabilir. Örneğin derste eğlenceli vakit geçirme amaçlı, ya da ders aralarında arkadaşlarına gösteriş amaçlı kullanmaya çalışabilirler. Bu da öğrencinin okuldaki ders başarısını veya sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyecek sonuçlara ve bazı istenmeyen davranışlara yol açabilir.

Destek Gerekçesi 2: Bu aileler çocuklarının cep telefonu aracılığıyla çevreleriyle iletişimlerinin daha güçlü hâle geldiğini düşünüyor.

Çürütme Gerekçesi 2: Oysa araştırmalar, arkadaşlarıyla oyun oynaması gereken bir dönemde sanal bir dünya üzerinden iletişim kuran çocuklarda yalnızlaşma oranının çok daha fazla olduğunu gösteriyor. Türk Pediatri Derneği'ne başvuru yapan ailelerin yakındığı konuların başında cep telefonu olan çocukların aileleri ve arkadaşlarıyla daha az vakit

geçirmeye başlamaları geliyor. Bu yaşlardaki çocuklar henüz yaşama dair çok fazla deneyimleri bulunmadığından bir süre sonra gerçek hayatla sanal hayat arasındaki farkı anlamakta güçlük çekiyorlar. Gerçek hayattaki görüşmelerden kaçınmak ise asosyallik, yalnız kalma, içe çekilme, depresyon gibi sonuçlara yol açabiliyor.



Uygulama 5 (Çürütme Gerekçesi)



Öğrencilere ev ödevi verilmesi ile ilgili sizden farklı düşünen arkadaşlarınızın düşüncelerini bir önceki bölümde “karşı iddia” olarak ifade etmişsiniz. Şimdi ise bunların gerekçelerini ve neden yanlış olduklarını açıklamamız gerekiyor. Karşı iddianın destek gerekçesi aynen iddiada olduğu gibi yazılır. Yani karşı iddiayı savunanların neden bunu savunduklarına dair bilgiler verilir. Ancak iddianın destek gerekçesinden farklı olarak karşı iddianın destek gerekçeleri çürütülmelidir. Karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmek onun yanlışlığını göstermek demektir. Çürütme gerekçesi örneklerden, uzman kişilerin görüşlerinden, sayısal verilerden yararlanılarak yazılabilir.



Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda karşı iddiaya destek gerekçesi ve onun çürütmeleri örnekleri verilmiştir. Siz de bu örneklerden yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili önce yazdığınız karşı iddianın sebeplerini (gerekçelerini) yazınız. Daha sonra bunların neden yanlış olduğunu sebepleriyle açıklayınız. Yani karşı iddianın destek gerekçelerini çürütünüz.

Karşı İddia: Bazı anne babalar öğretmenlerin ev ödevi vermesinin doğru olduğunu düşünüyor.

Destek Gerekçesi 1: Onlara göre çocukların ev ödevi yapması onları okulda ve derslerinde daha başarılı yapacaktır.

Çürütme Gerekçesi 1: Oysa bu anne-babalar çocuklarının biraz da olsa dinlenmesi gerektiğini, oyuna ve sosyal faaliyetlere de zaman ayırmasının onun gelişimi açısından faydalı olacağını bilmiyorlar mı? Bunlar olmadığında çocuğun okuldaki derslerden de uzaklaşacağını ve ilgisini yitirebileceğini düşünmüyorlar mı? Günümüzde birçok çocuk ev ödevlerini yapmaktan derslerinin gerektirdiği asıl çalışmalara vakit bulamıyor. Bu da onları derslerde daha başarılı değil başarısız duruma düşürebiliyor.

Destek Gerekçesi 2: Bazı öğretmenler yetiştiremedikleri konuları ya da etkinlikleri ödev olarak vermenin yararlı olacağı gerekçesiyle öğrencileri ödevle boğuyorlar.

Çürütme Gerekçesi 2: Ancak konuları veya müfredatı yetiştirmek öğretmenin görevi olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretmenden kaynaklanan eksikliklerin tamamlanması öğrenciden beklenmemelidir. Ayrıca öğrenci bazen görmediği, öğrenmediği konulara ait ev ödevi yapmak durumunda kalabilir. Böyle bir durumda öğrenci ya başkalarından yardım olarak ödevi yapacak ya da yanlış yapacaktır. Bu da ödevin asıl amacını gerçekleştirmediğini göstermektedir.





Koşullu Kabul Nasıl Yazılır?

Yazar, bazı durumlarda karşı iddiaya belli sınırlar içerisinde haklılık payı verebilir. Karşı iddianın kabul edilebilir bazı tarafları olduğunu okuyucuya ifade eder. Ancak bu yine de karşı iddianın tamamen doğru olduğunu ispatlamaya yetmeyecek bir durumdur. Yazarın koşullu kabul ile karşı iddiayı savunanların bazı yönlerden haklı olduğunu kabul etmesi, tarafsızlığını göstermesi açısından olumlu bir davranıştır. Ancak yazar, okuyucuya koşullu kabulün sınırlılıklarını belirterek yine kendi iddiasının doğru olduğuna ikna etmeye çalışır. Böylece adeta şunu söyler: Ben karşı iddiayı savunanların söylediklerini de anlıyorum ve kısmen onlara hak veriyorum. Ancak onların söyledikleri bu koşullarda veya her zaman geçerli olmaz. Sonuçta bu koşullarda benim iddiam geçerli.



Aşağıda “küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili öncelikle iddia ve karşı iddia örnekleri verilmiş daha sonra bu konuyla ilgili yazılabilecek iki tane koşullu kabul örneği gösterilmiştir.

İddia: Bence küçük yaşta çocuklara cep telefonu alınması yanlıştır.

Karşı İddia: Bazı kişilere göre küçük çocuklara cep telefonu alınmasında bir sakınca yoktur.

Koşullu Kabul 1: Peki çocukların cep telefonu kullanması gereken yerler olamaz mı? Tabi ki bazı durumlarda çocukların da cep telefonu kullanması gerekebilir. Çocuğun ailesinden ayrı bir yere gitmesi gerektiğinde yanında cep telefonu bulunması ve kullanması yararlı olabilir. Örneğin ildeki satranç turnuvasında birinci olan ve diğer illerdeki turnuvaya katılmak üzere başka bir yere gitmesi gereken çocuğun kısa bir süreliğine yani eve dönene kadar cep telefonu kullanmasına izin verilebilir. Ancak bu sadece özel durumlar için geçerli olmalıdır.

Koşullu Kabul 2: Peki cep telefonu alınması ve kullanma konusunda çok ısrarcı davranan çocuklara ne yapmalıyız? Öncelikle bu çocuklara cep telefonunu neden almadığımız, onların gelişim özellikleri ve sağlıkları açısından zararları anlatılmalıdır. Buna rağmen ısrar etmeye devam edenlere ise bizim kontrolümüzde olmak şartıyla hafta sonu bir-iki saat oyun oynamalarına izin verilebilir. Ancak çocuğun bunu bir alışkanlık haline getirmemesi için bu konudaki kararlılığımızı göstermeliyiz. Telefonun bir oyun değil iletişim aracı olduğunu öğretmeliyiz.



Uygulama 6 (Koşullu Kabul)



Öğrencilere ev ödevi verilmesi ile ilgili sizden farklı düşünen arkadaşlarınızın düşüncelerini bir önceki bölümde “karşı iddia” olarak ifade etmiştiniz. Peki, karşı iddiaların kabul edebileceğiniz bazı yönleri olabilir mi? Mesela arkadaşlarınızın görüşlerinin doğru olabilecek bazı tarafları olabilir. Bunlar sizin koşullu olarak kabul edebileceğiniz yönleri oluşturur. Ancak bunlar yine de karşı iddianın tamamen doğru olduğunu ispatlamaya yetmeyecek bilgilerdir.



Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda yazılabilecek koşullu kabul örnekleri verilmiştir. Siz de bu örneklerden yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili önce yazdığınız karşı iddianın koşullu kabullerinin neler olabileceğini yazınız. Koşullu kabulünüzü yazarken karşı iddianın hangi yönünün kabul edilebilir olduğunu düşününüz ve sonra bunu açıklayınız. Daha sonra karşı iddianın tartıştığınız zeminde geçerli olmadığını, bu şartlarda doğru bir yaklaşım olmadığını açıklayınız.

Koşullu Kabul: Öğretmenlerin öğrencilere günde bir saati geçmeyecek şekilde ödev vermesi onlar için faydalı olabilir. Verilen bu ödevler de öğrencinin öğrendiklerini pekiştirme veya okulda çok uzun sürecek bir uygulamanın ön hazırlığı şeklinde olabilir. Bunun dışında öğrencinin okuldan geriye kalan zamanlarını tamamen dolduracak ödevler öğrencinin sıkılmasına sebep olabileceği için istenen verim alınamayabilir. Bu yüzden öğrencilere ödev verilirken gelişimsel özellikleri ve ödevin amacı dikkate alınarak kısa süreli ödevler verilebilir.



Sonuç Nasıl Yazılır?

Sonuç, yazarın bir bakıma konuyu özetlediği bölümdür. Yazar burada kendi iddiasını, karşı iddiayı ve koşullu kabulünü tekrarlayarak kendi iddiasının doğru olduğunu okuyucuya bir kez daha hatırlatır. Okuyucuya vermek istediği mesajı tekrar eder ve bir sonuca ulaşır.

Sonuç ifade edilirken yazar istediği biçimi kullanabileceği gibi “ sonuç olarak...”, “ görülüyor ki...”, “ ...anlaşılacağı gibi...” kalıpları da kullanabilir.



Aşağıda “küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmasının doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili iddia, karşı iddia ve koşullu kabul birimleri ve verilen metnin sonuç bölümünün nasıl yazılacağı gösterilmiştir.

Birimler	Çocuklara Cep Telefonu Alınmalı mı?
İddia	Küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınması doğru değildir.
Karşı İddia	Bazı kişilere göre küçük yaştaki çocuklara cep telefonu alınmalıdır.
Koşullu Kabul	Bazı özel durumlarda çocukların telefon kullanmasına izin verilebilir.
Sonuç	Çocuğun kullanması gereken bazı özel durumlar dışında cep telefonu kullanması doğru değildir. Anne babalar öncelikle telefonun çocuklarının zihinsel, kişisel ve sosyal gelişimlerine verecekleri zararları dikkate almalı ve cep telefonu için uygun yaşı beklemelidir.

Uygulama 7 (Sonuç)



Buraya kadar veri oluşturmayı, bir iddia yazmayı, buna uygun bir karşı iddia oluşturmayı, bunların destek ve çürütme gerekçelerini yazmayı öğrendik. Burada ise artık tartışmamızı bir sonuca bağlamamız gerekiyor. Sonuç bölümü tartışmanın kısa bir özeti olarak da gösterilebilir.



Yukarıda çocukların cep telefonu kullanımı konusunda yazılabilecek bir sonuç örneği verilmiştir. Siz de bu örnekten yararlanarak “Öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olup olmadığı” konusuyla ilgili bir sonuç bölümü yazınız. Sonuç bölümünü yazarken iddianızı, karşı iddiayı ve koşullu kabulünüzü kısaca özetlemeyi unutmayınız.

Birimler	Ev Ödevi Verilmesi Doğru mudur?
İddia	Benim düşüncem öğrencilere ev ödevi verilmesinin doğru olmadığı yönünde.
Karşı İddia	Bazı arkadaşlarım ödev verilmesinin doğru olduğunu savunuyor.
Koşullu Kabul	Ev ödevi günde az bir zamanı(yaklaşık bir saat) kapsayacak şekilde olursa yararlı olabilir. Ancak bundan daha uzun süren ödevlerden istenen verim ve sonuç alınamaz.
Sonuç	Sonuç olarak bazı anne babalar ödev verilmesinin gerekli olduğunu düşünse de çok fazla ödev verilmesi doğru değildir. Günlük bir saati geçmeyen ödevlerin faydası olabilir ancak bu öğrencilere her gün saatlerce sürecektir. Ödev verilmesinin doğru olduğunu göstermez. Öğretmenler ödev verirken ödevin asıl amacını ve çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak davranmalıdır. Yoksa ödev tek başına öğrencinin başarısını artırmaya yardımcı olmayacağı gibi derslerden sıkılmasına da sebep olabilir.

4. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİ YAZMA

Amaçlar:

- Bu ünite de tartışma metni yazma ile ilgili çalışmalara yer verilecektir.
- İçerik:
 - Planlama
 - Tartışma Metni Yazma

Buraya kadar olan bölümlerde metin türlerini, tartışma metninin birimlerini ve tartışma metninin birimlerini örnekler eşliğinde yazmayı gördük. Bu bölümde ise sizden verilen konuyla ilgili tartışma metninin birimlerini oluşturmanız ve bir tartışma metni yazmanız isteniyor. Ancak yazmaya başlamadan önce aşağıdaki metinleri tartışma metninin birimleri açısından değerlendirelim.

Metin 1

Eğitimde Aile

Eğitim insanı geleceğe hazırlayan unsurdur. Çocukken başlayan bu unsur ailede başlar ve belli bir yaştan sonra okulda da devam eder.

Temel eğitim aile tarafından alınır. Çocuğa oturup, kalkmasını, saygı ve sevgiyi, düzgün konuşmayı anne - baba öğretir. Çocuk, etrafında okula giden varsa onu gözlemler ve bunlara uygun davranmaya çalışır. Çocuk artık okula hazırdır. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl davranacağını bilir. Öğretmenini dikkatlice dinler, verdiği ödevleri yapar. Çünkü sorumluluk almaya biliyordur. Böylece öğretmenleri tarafından sevilir.

Arkadaşları ile nasıl konuşacağını, iletişim kuracağını bilen çocuk sağlam dostluklar kurar. Böylece doğru ve düzgün bir hayata, geleceğe, sosyal hayata kavuşur. Tüm bunlar olurken çocuk büyüyordur. Büyüdükçe işi de zorlaşıyordur. Hâlâ anne ve babası yanındadır. Eğitime devam ediyorlardır. Çocuğa nasıl sorun çözeceğini, hayatı anlatıyorlardır.

Düzgün eğitilmiş bir birey mutlu ve huzurlu bir hayata sahiptir. İki çeşit eğitim almıştır. "Aile" ve "Okul" eğitimi. Ama asıl önemli olan temel eğitimini, aile tarafından aldığı eğitimini düzgün tamamlamasıdır.

Veri:.....
.....
.....

İddia:.....
.....

İddiaya Ait Destek Gerekçesi:
.....
.....

Karşı İddia:
.....
.....

Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi:
.....
.....

Çürütme Gerekçesi:
.....
.....

Koşullu Kabul:
.....
.....

Sonuç:
.....
.....

Metin 2

SERBEST KIYAFET

Bence okullarda serbest kıyafet uygulaması olmamalıdır. Neden diye sorarsanız, çünkü atıyorum bir öğrenci bir kıyafet giyer diğer öğrencide aynı kıyafetten isteyebilir. Belki bu öğrencinin bu kıyafeti alabilecek durumu yoktur. Hem bu yüzden serbest kıyafet olmamalıdır hem de okulda tek renk olunca o kişinin bu okulda mı olduğunu rahatca anlayabiliriz. Ama farklı kıyafetlerle gelecek olursak bu okulun öğrencisiymiş ya da öğrencilere zarar verebilecek yabancı bir kişiyiz bu anlamaz. Ve bu durumda okullarda bazı olumsuz olaylar gerçekleşebilir.

Sonuçta ben de bir öğrenciyim ve bunlar benim görüşlerim başka öğrenciler farklı düşünebilir. Bazı durumlarda öğrenciler serbest kıyafet giyebilir. Mesela pantolonumuz veya tişörtümüz kırıldığında ya da yırtıldığında hemen o sorunu halledemiyorsak okul kıyafetine benzer bir renkte bir pantolon ve tişört giyilebilir. Ama öğretmenlerinde bu duruma saygı göstermesi gerekir.

Bence bu özel durumlar dışında serbest kıyafet giyilmemelidir.

Veri:.....
.....
.....

İddia:.....
.....

İddiaya Ait Destek Gerekçesi:
.....
.....

Karşı İddia:
.....
.....

Karşı İddiaya Ait Destek Gerekçesi:
.....
.....

Çürütme Gerekçesi:
.....
.....

Koşullu Kabul:
.....
.....

Sonuç:
.....
.....

Uygulama 1

Aşağıda verilen konulardan istediğiniz bir tanesiyle ilgili bir tartışma metni yazınız. Bunun için ilk olarak yazacağınız metni planlayınız. Planınızda konuyla ilgili öncelikle metnin ana birimlerini (veri, iddia, karşı iddia, sonuç) ve yardımcı birimleri (destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul) belirleyiniz. Daha sonra ana birimler ve yardımcı birimlerden yararlanarak tartışma metninizi yazınız.

1. Sınıf kuralları öğretmen tarafından mı belirlenmeli yoksa öğrencilerle ortak kararlar mı alınmalı? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle birlikte yazınız.
2. Sizce liselere geçiş sınavla mı yoksa okuldaki derslerin not ortalaması alınarak mı yapılmalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle birlikte yazınız.
3. Sizce aileler çocuklarına harçlıklarını günlük mü yoksa haftalık olarak mı vermelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle yazınız.

Metninizi yazdıktan sonra gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapınız.

TARTIŞMA METNİ PLANI

Başlık	
Veri (Zemin)	1. 2.
İddia	
İddiaya Ait Destek Gerekçesi	1. 2.
Karşı İddia	
Karşı İddiaya Destek Gerekçesi	1. 2.
Çürütme Gerekçesi	1. 2. 3. 4.
Koşullu Kabul (Sınırlandırma)	
Sonuç	

5. ÜNİTE: TARTIŞMA METNİ YAZMA

Amaçlar:

- Bu ünite de tartışma metni yazma ile ilgili çalışmalara yer verilecektir.
- İçerik:
 - Planlama
 - Tartışma Metni Yazma

Uygulama 1

Aşağıda verilen konulardan istediğiniz bir tanesiyle ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre çok paraya sahip olmak mutlu olmak için yeterli midir, değil midir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.
2. Size göre okullarda kitaplarla mı bilgisayarla mı eğitim verilmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle birlikte yazınız.
3. Size göre dostluklar ömür boyu sürer mi yoksa bir gün mutlaka sona erer mi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle birlikte yazınız.

Ek-2: Tartışma Metni Yazma Formu-1**Adı-Soyadı :****Sınıfı :****Cinsiyeti : Erkek () Kız ()****Numara :**

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

2. Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

3. Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.



Ek-3: Tartışma Metni Yazma Formu-2

Adı-Soyadı : _____ **Sınıf :** _____
Cinsiyeti : Erkek () Kız () **Numara :** _____

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Size göre sınıf başkanı, öğretmen tarafından mı yoksa öğrenciler tarafından mı seçilmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.
3. Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Ek-4: Tartışma Metni Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Veri	İddia – Destek Gerekçesi	Karşı İddia - Destek ve Çürütme Gerekçesi	Koşullu Kabul	Sonuç
0 (Puanlanmaz)	Veri yok.	İddia ve destek gerekçesi yok.	Karşı iddia yok.	Koşullu kabul yok.	Sonuç yok veya sonuç var ama metne uygun değil.
2 (Yetersiz)	Veri tartışma konusunu ortaya koymakta yetersizdir.	Açık bir iddia var ancak destek gerekçesi yok veya zayıf.	Karşı iddia var ancak destek ve çürütme gerekçesi yok.	Zayıf bir koşullu kabul var.	Sonuç, sadece iddianın tekrarından ibarettir.
4 (Orta)	Veri tartışma konusunu ortaya koymaktadır.	Açık bir iddia ve güçlü bir destek gerekçesi var.	Açık bir karşı iddia var ancak destek ve çürütme gerekçesi / gerekçeleri zayıf.	Metne uygun bir koşullu kabul var.	Sonuç, iddia ve karşı iddiayı kapsayan bir genel değerlendirme sunmaktadır.
6 (Başarılı)	Veri tartışma konusunu başarılı biçimde ortaya koymaktadır.	Açık bir iddia ve en az iki tane güçlü destek gerekçesi var.	Destek ve çürütme gerekçesi / gerekçeleri güçlü açık bir karşı iddia var.	Metne uygun, etkili bir koşullu kabul var.	Sonuç, iddia ve karşı iddiayı kapsayan etkili bir genel değerlendirme sunmaktadır.

Ek-5: Tartışma Metni Sorun Çizelgesi

ZEMİN İLE İLGİLİ SORUNLAR	f
1. Tartışma konusuyla ilgili zemin sunulmamıştır.	
2. Zemin ile iddia arasındaki ilişki zayıftır.	
3. Zeminin sunulduğu dağınıktır.	
4. Zemin, tartışma konusu için yetersizdir.	
İDDİA İLE İLGİLİ SORUNLAR	
1. Tartışmanın konusuyla ilgili bir iddia sunulmamıştır.	
2. İddia, yeterince açık değildir.	
3. İddia ile ilgili gerekçe sunulmamıştır.	
4. İddianın gerekçesi / gerekçeleri zayıftır.	
5. Tartışmanın konusu ile ilgili metinde birden fazla iddia vardır.	
KARŞI İDDİA İLE İLGİLİ SORUNLAR	
1. Tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddia sunulmamıştır.	
2. Karşı iddia yeterince açık değildir.	
3. Karşı iddianın destek gerekçesi sunulmamıştır.	
4. Karşı iddianın destek gerekçesi zayıftır.	
5. Karşı iddianın çürütme gerekçesi sunulmamıştır.	
6. Karşı iddianın çürütme gerekçesi zayıftır.	
KOŞULLU KABUL İLE İLGİLİ SORUNLAR	
1. Metinde koşullu kabul sunulmamıştır.	
2. Metinde sunulan koşullu kabul zayıftır.	
SONUÇ İLE İLGİLİ SORUNLAR	
1. Metinde tartışma bir sonuca bağlanmamıştır.	
2. Sonuç, iddia ile çelişmektedir.	
3. Sonuç, iddiayı desteklememektedir / kapsamamaktadır.	
4. Sonucun iddianın tekrarından ibarettir.	

Ek-6: İzin Belgesi

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

imzede -
05/03/2015

Sayı : 32889839/605/2427398

04/03/2015

Konu: Elif YAYLACI'nın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif YAYLACI'nın "Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Tartışma Metni Yazma Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışmasını İlimiz İskenderun İlçesindeki Namık Kemal Ortaokulu 7.Sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İskenderun ilçesindeki Namık Kemal Ortaokulu idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde ilkokul 7.sınıf öğrencilerinin derslerini aksatmayacak şekilde çalışmasını yapması komisyonumuzca uygun görülmüş olup, olurlarınıza arz ederim.

Mesut ÇERKO
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../03/2015

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek-7: Deney Grubu Öğrencisi Metni-1

Sevgili öğrenciler,

aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

2. Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

3. Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Aile mi? Okul mu?

Bence aile daha önemlidir. Çünkü;
 Ailenin çocuk üzerinde etkisi daha fazladır. Çünkü, çocuk doğduğundan itibaren ailesinin yanında ve onlar tarafından büyütülür. Anne ve baba, çocuğu yaşlıdır, eğiti, öğretir. Tabii okulun katkısı büyüktür, ancak çocuk daha başta bir annenin verdiği güven ve babanın kollarıyla büyür. Bu da ailenin çocuk üzerindeki etkisinin daha fazla olmasını sağlar. Eğer ailede şiddet ve küsurat dayalı bir otorite olsaydıysa, çocukta olumsuz etkilere neden olur. Çocuk, şiddete maruz bir şekilde büyürse, çocuk baskın veya sosyalizme sorunu olabilir. Ya da çocuk, babası tarafından şiddete itildiyse, ileride zorba ve baba gibi olabilir. Eğer ailede güven ve

şefkâte dayalı bir yol islerirse, çocuk daha temis bir halde ve daha iyi bir düşünceyle yaşar. Ailenin nasıl bir şekilde yetitildiği çocuğun duygusu ve gittiği yolu belirler. Aile çocuğu destekler ve ona güvenirse, çocuk düşüncelerini belirtmekte, bakmas ve kendine güvenmeyi öğrenir. Bir çocuk ailesi tarafından iyi şeyler duyarsa ve çocuk takdir etmeyi öğrenir. Aile ortamı, çocuğu mutlu etmişse, çocuk pes etmemeyi öğrenir. Çocuk aile tarafından şımartılmışsa, çocuk önemsenmes ve basite alır. Aile çocuğu yönlendirir ve son olarak çocuk, annesine kızgın olduğu halde, "anne" diye ağlayarsa, kimse ailenin çocuğu üzerindeki etkisini as aldururum söyleyemez.

Deney Grubu Ön Test/Puan: 8

Metnin Yapısı

Metin Birimleri	Metinde Yer Alma Durumları/Puan
Zemin	Yok. 0 puan
İddia/Destek Gerekçesi	İddia: Bence aile daha önemlidir. Destek Gerekçesi: Çocuğun doğduğu anadan itibaren ailesinin yanında olması nedeniyle aile ne kadar iyi bir eğitim verirse çocuk da o kadar başarılı birisi olur. 4 puan
Karşı İddia/Destek ve Çürütme Gerekçesi	Açık şekilde ifade edilmemiş. Destek ve çürütme gerekçesi yok. 0 puan
Koşullu Kabul	Okulun katkısı büyüktür. 2 puan
Sonuç	Ve son olarak çocuk annesine ne kadar kızgın olsa da "anne" diye ağlaması ailenin çocuğun hayatında daha önemli olduğunu gösterir. 2 puan

Ek-8: Deney Grubu Öğrencisi Metni-2

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Size göre sınıf başkanı, öğretmen tarafından mı yoksa öğrenciler tarafından mı seçilmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.
3. Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Gerek yaşamsal ihtiyaçlar, gerek sosyalleşmek için yaşadığımız yer çok önemlidir. Yaşam alanımız çeşitli faktörlerle aracılığıyla köy ve şehir hayatı olarak ikiye ayrılır. Köy hayatı, gürültüden uzak, hayvanlarla iç içe genellikle arazi, dağ vb. yerlerde süren hayattır. Şehir hayatı ise araba egzozları, alışveriş merkezleri ile iç içe yaşanan hayat biçimidir. Peki bu iki yaşantıdan hangisi daha güzeldir?

Bana göre şehir hayatı daha avantajlıdır. Çünkü, gerek normal yaşantımızdaki ihtiyaçlar, gerek sosyalleşme ihtiyacı nedeniyle şehir hayatı daha sergindir. Ayrıca sağlık, eğitim vb. yönlerden şehir hayatı daha gelişmiştir.

Bu düşüncem yanında bazı insanlar köy hayatını daha rahat olduğunu düşünürler.

Bu insanların böyle düşüncelerine sebebi, aralar gürültüsünden uzakta, kendi başlarına yaşamak istendikidir. Bazı insanlar ise şehirdeki insanların daha agresif olduğunu düşündüğü için köy hayatını daha rahat olduğu kanısına varırlar.

İnsan bu tür insanların fikirlerini sağlıklı olarak düşünemediklerinden dolayı. Köy hayatı, tarım ve hayvancılıkla ilgili iş alanları, hastalık, çabukluğu ve bu hastalıklara çözümler buluramaması yüzünden şehir hayatından çok daha zordur.

Şehir gürültüsünün çok fazla geldiği, artık kibirli derecesine geldiği zamanlar olacaktır. Bu durumda da köy hayatı, sessiz ve dinginliği ile ideal bir kaçış yoludur.

Bazı şehir hayatının fazla geldiği durumlar hariç, şehir hayatı, köy hayatından çok daha güzeldir.

Deney Grubu Son Test/Puan: 27

Metnin Yapısı

Metin Birimleri	Metinde Yer Alma Durumları/Puan
Zemin	Köy ve şehir hayatının tanımı, özellikleri anlatılmış. İddiaya başarılı bir şekilde bağlanmış. 6 Puan
İddia/Destek Gereçesi	İddia: Bana göre şehir hayatı daha avantajlıdır. Destek Gereçeleri: Şehir hayatı iş, eğitim, sağlık vb. yönlerden daha gelişmiştir. Şehir yaşantısı yaşamsal ihtiyaçlar sebebiyle daha iyidir. 5 Puan
Karşı İddia/Destek ve Çürütme Gereçesi	Karşı İddia: Bu düşüncenin yanında bazı insanlar köy hayatının daha iyi olduğunu düşünüyorlar. Destek Gereçesi: Köyün şehirdeki sorunlardan, gürültüden uzak olması sebebiyle tercih edilmektedir. Çürütme gereçesi: Köyde tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin zorluğu, sağlık imkânlarının olmaması nedeniyle daha zor bir hayattır. 6 puan
Koşullu Kabul	Köy hayatı, şehir gürültüsünün dayanılmaz olduğu durumlarda dinlenmek için ideal bir kaçış yoludur. 6 puan
Sonuç	Şehir hayatının çekilmez olduğu zamanlar hariç köy hayatı daha iyidir. 4 puan

Ek-9: Deney Grubu Öğrencisi Metni-3

Sevgili öğrenciler,

aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre öğrenmek için kitap mı yoksa internet mi daha faydalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

2. Size göre eğitimde aile mi yoksa okul mu daha önemlidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

3. Size göre okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Serbest Kıyafet

Benim fikrim okullarda serbest kıyafet olmamalı. Buna birkaç neden örnek gösterebilirim.

1. neden eğer forma olursa herkes okulda aynı kıyafeti giyecek ama serbest kıyafet olursa maddi durumu iyi olanlar her gün okula farklı kıyafetle gelirken maddi durumu daha kötü olanlar her gün aynı kıyafetle gelecekler. Bazı düşünce insanlarda onları ezicekleri. Tabii ki buda onları üzecek. Kesinlikle bu çok kötü bir durumdur. Daha başka sebepler varken bile sadece bunun için serbest kıyafet olmamalı.

2. neden denul forması olursa okula girip, çıkan belli olacak fakat serbest olursa öğrenci olup, olmadığı belli olmayabilir. Belki kötü niyetli biri olacak ve öğrencilere zarar verecek? Kimse bunun garantisini veremez. İnsanın canları kıymetli.

Bunun gibi birçok neden var fakat başlıcaları bunlar. Ayrıca hepsini yazacak vaktim yok. Sonuç olarak bunlar, ve bunlar gibi nedenlerden dolayı bana göre serbest kıyafet

olmamalı. Bence gayet mantıklı sebepler.

Deney Grubu Ön test/Puan: 8

Metnin Yapısı

Metin Birimleri	Metinde Yer Alma Durumları/Puan
Zemin	Yok. 0 puan
İddia/Destek Gerekçesi	İddia: Okullarda serbest kıyafet olmamalı. Destek Gerekçeleri: Serbest kıyafet uygulaması olursa maddi durumu iyi olmayan öğrenciler zorlanabilirler. Ayrıca okulun öğrencisi olup olmadığı belli olmayabilir. İki destek gerekçesi de güçlü şekilde sunulmuş. 6 puan
Karşı İddia/Destek ve Çürütme Gerekçesi	Yok. 0 puan
Koşullu Kabul	Yok. 0 puan
Sonuç	Sonuç olarak serbest kıyafet olmamalı. 2 puan

Ek-10: Deney Grubu Öğrencisi Metni-4

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki konulardan istediğiniz bir tanesini seçerek o konuyla ilgili bir tartışma metni yazınız.

1. Size göre köy hayatı mı şehir hayatı mı daha güzeldir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Size göre sınıf başkanı, öğretmen tarafından mı yoksa öğrenciler tarafından mı seçilmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla anlatınız.
3. Size göre bilgisayar oyunları mı sokak oyunları mı daha eğlencelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

OYUNLARIMIZ

Sanal dünya mı, yoksa gerçek dünya mı? Şuan ki duruma bakacak olursak çoğunluk olarak çocuklar bilgisayar oyunlarını tercih ediyorlar. Peki asıl doğru olan ne?

Bana göre kesinlikle sokakta özgürce oynamak! Buna örnek olarak arka arkaya birkaç örnek söylebilirim. Örneğin bilgisayar tercih eden çocuklar, zamanla bir ekrana bağımlı hale geliyorlar. Bilgisayar bir anda yaşam tarzı haline geliyor. Tam gün odadan çıkmayıp dünyeden ve en önemlisi ailelerinden kopuyorlar. Bir başka neden ise sağlık. Bilgisayardan çıkan radyasyon sağlıklarını olumsuz etkilerken, bir yandan da başlarından ayrılmadıkları bilgisayar yüzünden obeziteye doğru adım adım ilerliyorlar.

Bazıları ise bilgisayar oyunlarının daha eğlenceli olduğunu savunuyorlar. Arkadaşları ile sanal ortamdan da geçişebileceklerini ve sokakta ki

Oyunların güvenli olmadığını söylüyorlar. Bunun yanlış bir düşünce olduğuna inanıyorum. Çünkü ailelerin gazetide rahatlıkla oyun oynaya bildiler.

Ama bazı durumlarda mesela aileleri seyahate veya işe gittiklerinde bilgisayar oynatabilir. Böylece hem güvenliği hemde sağlığı güvencede durur.

Sonuç olarak her ne kadar bilgisayar oynayanlar ağırlıkta olsa da Sokak oyunları her zaman daha iyidir.

Deney Grubu-Son Test/Puan: 27

Metnin Yapısı

Metin Birimleri	Metinde Yer Alma Durumları/Puan
Zemin	Soru sorarak konuya dikkat çekilmiş. Şu andaki durumda çocukların genelde bilgisayar oyunlarını tercih ettikleri ifade edilmiş. 6 puan
İddia/Destek Gerekçesi	İddia: Bana göre kesinlikle sokakta özgürce oynamak daha güzeldir. Destek Gerekçeleri: Bazı çocukların bilgisayar oyunlarına ve ekrana bağımlı hale gelmesi ve göz bozukluğu gibi sağlık sorunlarına yol açması. 6 puan
Karşı İddia/Destek ve Çürütme Gerekçesi	Karşı İddia: Bazıları ise bilgisayar oyunlarının daha eğlenceli olduğunu savunuyor. Destek Gerekçesi: Sokaktaki oyunların güvenli olmaması. Çürütme Gerekçesi: Ailelerin gözetiminde olurlarsa güvenli şekilde oynayabilirler. 5 puan
Koşullu Kabul	Ailelerin seyahate gittiği zamanlarda çocuklar güvenlik açısından bilgisayarda oyun oynayabilirler. 6 puan
Sonuç	Bilgisayar oyunları daha çok tercih edilse de sokak oyunları daha eğlencelidir. 4 puan