



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**TARTIŞMACI METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 5.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMACI METİN YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Gülşen RONA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

TARTIŞMACI METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TARTIŞMACI METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Gölşen RONA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ömer Çiftçi

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

KABUL VE ONAY

[Öğrencinin Adı Soyadı] tarafından hazırlanan “[Tezin/Raporun Adı]” başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Tezin/Raporun Türü] olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a]

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

[İ m z a]

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Danışman)

[İ m z a]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

[İ m z a]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

[İ m z a]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Jüri Tarihi]

[İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]

TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında değerli zamanımı esirgemeyerek bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve desteğini hiç eksik etmeyen kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

RONA, Gülşen. *Tartışmacı Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2017.

Bu araştırmanın amacı tartışmacı metin yapısı öğretiminin, 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada "öntest-sontest tek gruplu deneysel model" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili Erciş ilçesinde Tekler Üzümlü ortaokulunda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, öğrenim gören yirmi 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere tartışmacı metin yazma konusunda 4 haftalık öğretim verilmiştir. Veriler, Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilmiş olan tartışmacı metin yapısı dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin tartışmacı metin yapısı öğretim süreci sonrasında tartışmacı metin oluşturma düzeylerinde büyük ölçüde artış gerçekleşmiştir. Bu artış istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya göre 5. sınıf öğrencilerinin metin yapısı öğretim süreci sonucunda tartışmacı metin temel elementlerinden “*veri*”yi oluşturma düzeyi % 0’dan % 60’a yükselmiştir. “*İddia*”yı oluşturma düzeyi %70’ten % 90’a yükselmiştir. “*Karşı iddia*”yı oluşturma düzeyi % 40’tan % 80’e yükselmiştir. “*Sonuç*” birimini oluşturma düzeyi ise % 0’dan % 35’e yükselmiştir. Öğrencilerin, ana elementlerdeki son test başarı ortalamalarının (19,10), ön test başarı ortalamalarından (10,00) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yardımcı elementlerdeki son test başarı ortalamalarının (4,20) da ön test başarı ortalamalarından (3,50) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili ise son test başarı ortalamalarının (22,00) ön test başarı ortalamalarından (9,71) belirgin bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre tartışmacı metin yapısı öğretimi, 5. sınıf öğrencilerinin başarılı tartışmacı metinler yazabilmelerinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu sonuçlar, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin de kendi bilişsel şemaları ve bilgi birikimleri doğrultusunda, üzerinde fikir yürütebilecekleri konularda başarılı tartışmacı metinler yazabileceğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Tartışmacı metin yapısı, metin yapısı öğretimi, 5. sınıf öğrencileri, metin elementleri.

ABSTRACT

RONA, Gülşen. *Discussion Text Instruction Teaching Secondary School Teachers Discussing The Text Writing Skills Effects*, Master Thesis, Van, 2017.

The aim of this research is to investigate the effect of the contentious(controversial/argumentative) textual structuring teaching on the ability of the 5th grade students to write argumentative texts. In the study "pretest-posttest single group experimental model" was used. The working group of the study is composed of twenty, 5th grade students who are educated at the Tekler Üzümlü Secondary School in Erciş, Van province, in the academic year of 2014-2015. Within the scope of the research, students were given 4 weeks of instruction in writing debating texts. The data were evaluated through a scoring key, which was developed by Coskun and Tiryaki (2011). This increase was statistically significant. According to the survey, as a result of the text structure teaching process of the 5th grade students, the level of "data" from the basic elements of the argumentative text increased from 0% to 60%. The level of "claim" generation increased from 70% to 90%. The level of making "counter-claims" increased from 40% to 80%. The level of "result" unit creation increased from 0% to 35%. It was determined that the final test success averages (19.10) in the main elements of the students were higher than the pre-test success medium (10.00). It was determined that the final test success medium (4.20) in the supporting elements of the students were higher than the pre-test achievement medium (3.50). It was determined that the final test success medium (22.00) were significantly higher than the pre-test success medium (9.71) when students were using the way of thinking improvement. According to the results of the research, argumentative text structure teaching has had a great effect on the ability of 5th grade students to write successful debating texts. These results show that students at this level of class can write successful argumentative texts in their own cognitive schemes and in the direction of their knowledge accumulation.

Key Words

Discussant text structure, text structure teaching, 5th grade students, text elements.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ ve ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
1.BÖLÜM : PROBLEM DURUMU	1
1.1. Tartışmacı Metin Yapısı	13
1.1.1. Ana Elementler	15
1.1.1.1. <i>Veri</i>	15
1.1.1.2. <i>İddia</i>	15
1.1.1.3. <i>Karşı İddia</i>	16
1.1.1.4. <i>Sonuç</i>	16
1.1.2. Yardımcı Elementler	16
1.1.2.1. <i>Destek Gerekçesi</i>	16
1.1.2.2. <i>Çürütme Gerekçesi</i>	16
1.1.3. Tartışmacı Metinde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri	16
1.1.3.1. <i>Gereksiz Tekrar</i>	16
1.1.3.2. <i>İlgisiz Birim</i>	17
1.2. Araştırmanın Amacı	18
1.3. Araştırmanın Problemi	19
1.3.1. Alt Problemler	19
1.4. Araştırmanın Önemi	20

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	21
2. BÖLÜM : YÖNTEM	22
2.1. Araştırmanın Modeli	22
2.2. Çalışma Grubu	22
2.3. Veri Toplama Araçları	23
2.4. Tartışmacı Metin Yapısı Öğretimi Uygulaması	24
2.5. Verilerin Analizi	25
3. BÖLÜM: BULGULAR	26
3.1. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	26
3.2. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	28
3.3. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Düzeyleri	29
3.4.Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri, Yardımcı Elementleri ve Düşünceyi Geliştirme Yollarına İlişkin Başarı Ortalamaları	31
3.5.Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanma Sıklığı	32
4. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	33
4.1. Sonuç ve Tartışma	33
4.2.Öneriler	41
KAYNAKÇA	43
EKLER	47
EK 1. Tartışmacı Metin Yazma Formu-Ön Test	47
EK 2. Tartışmacı Metin Yazma Formu-Son Test	47

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Uzman Görüşüne Sunulan Tartışma konuları ve Puanlar	23
Tablo 2: Tartışmacı Metin Yapısı Öğretim Uygulaması	24
Tablo 3: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesinde Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	26
Tablo 4: Öğrencilerin Öğretim Süreci Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	27
Tablo 5: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	27
Tablo 6: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	28
Tablo 7: Öğrencilerin Öğretim Süreci Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri	28
Tablo 8: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	29
Tablo9: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Düzeyleri	30
Tablo 10: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	30
Tablo 11: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasına İlişkin Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri ile Yardımcı Elementlerini Oluşturma ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanımlarıyla İlgili Başarı Ortalamaları	31
Tablo 12: Öğrencilerin Öğretim Öncesi ve Sonrası İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanma Sıklığı	32

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Toulmin' in Tartışma Modeli	14
Şekil 2: Tartışmacı Metin Yapısı	15

1. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bilginin hızla yayıldığı, iletişimin yoğun olarak yaşandığı, globalleşen günümüz dünyasında yazılı anlatım en çok başvurulan anlatım biçimlerindedir. Raporlar, iş yazışmaları, mektuplar, resmi yazışmalar, yazılı ve görsel medya mesajları vb. yaşamın çoğu alanları belirli bir seviyede yazma becerisini gerektirir. Örneğin iş yerinde rapor yazarken memurlar, okulda akademik başarı için öğrenciler, herhangi bir vatandaş bir dilekçe yazarken yazılı anlatıma başvurur. Yani hayatın her alanında yazılı anlatıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Her ne kadar günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle yazılı anlatım bilgisayar, telefon gibi iletişim araçları üzerinden gerçekleşiyor olsa da yazma becerisinin yaşamımızdaki yeri ve önemi devam etmektedir. Bu anlamda yazılı anlatım önemli bir iletişim biçimi olarak hayatın her aşamasında varlığını sürdürmektedir.

Yazma; insan olarak duygularımızı ve fikirlerimizi dışa vurmamızı sağlayan yollardan biri olması nedeniyle kişisel bir gereksinimdir (Özdemir ve Binyazar, 2006: 15).

Yaşamımızda yazmaya ihtiyaç duyuyor oluşumuz yazmayı, kişisel ihtiyaçlarımız haline getirmiştir. Fakat yazma, sadece kişisel anlamda bir ihtiyaç olmakla kalmayıp toplumsal anlamda da ciddi bir önem arz etmektedir. Yazma konusunda tek tek bireylerin sahip olduğu yeterlilik tüm toplumu etkilemektedir.

Çağdaş toplum yeniliklerin her geçen gün arttığı hayat içinde, problemlerinin üstesinden tek başına gelebilen, doğru anlayıp doğru anlatabilen, bağımsız karar verebilen bireyler ister (İşcan, 2007; Özkara ve Şahin, 2013: 177). Kalkınmayı hedefleyen milletlere baktığımızda da, bu milletlerin her şeyden önce okuma-yazma seferberliğine girişmiş olduklarını, bu faaliyeti kalkınmanın temeli saydıklarını görürüz. Zira dilin sözlü ve yazılı ifadelerle kullanımı becerisi, birtakım pratik bilgilere ulaşmaktan öte; insanı hayata hazırlamak, üretici ve katılımcı kılmak, diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurmak, yakın ve uzak

çevreyi doğru algılamak; dahası kültürlü ve entelektüel yetiştirmek gibi çok yönlü bir fonksiyona sahiptir (Aktaş, Gündüz; 2007:11).

Eğitimin amacı, yenilikler yapabilen ve yeniliklere ayak uydurabilen bireylerden oluşan çağdaş bir toplum yapısına uygun yeterlilikte bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda etkili ve kalıcı bir iletişim yolu olan yazma becerisi, küçük yaşlardan itibaren, yeterli seviyede yazma çalışmaları ile geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü akademik ve sosyal hayatta başarılı olabilmek için bireylerin, kendilerini en doğru şekilde ifade edebilecek bir yazma becerisine sahip olmaları gerekir.

White (1987: 10)'a göre “Yazma doğuştan gelen bir beceri değildir, alıştırma yaparak geliştirilen bir beceridir. Yazma, biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucudur.” (Özkara, 2007:132). Aynı şekilde Özbay (1995:224) da “Toplumumuzda yanlış ve yaygın olarak kullanılan bir söz vardır: *Yazmak bir yetenek işidir, herkes yazamaz*. Hâlbuki yazmak bir kabiliyet işi değildir. Güzel yazmak kabiliyetle ilgili olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir.” demektedir.

Yazma becerisinin doğuştan gelmediğine ve bu becerinin yazma çalışmalarının sürekliliği sayesinde kazanılıp geliştirildiğine öğrencilerin inandırılması gerekir.

Çeçen(2013: 131-132)'e göre“Yazma kurallara uygun, anlam bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi; yazma eğitimi de bu becerinin belli ilke ve yöntemlerle hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir.”(Gökçe ve Çelebi, 12). Subaşı Uzun (2006: 695) da yazma becerisinin, kişinin sorun çözmesinde etkili olan bir süreç olduğunu belirtir. Araştırmacılara göre yazma becerisi, bir süreç içerisinde gerçekleşen çok yönlü, zihinsel bir beceridir (Gökçe ve Çelebi, 12).

Yazılı anlatım; duygu, düşünce, izlenim ve olayları, dilin kurallarını dikkate alıp cümle ve paragraflara dökerek planlı bir şekilde anlatmadır (Kavcar, 1986: 79; Demirel, 1999: 59; Ağca, 1999: 109; Temizkan, 2008: 49).

Yazma, farklı beceriler de içermesi bakımından konuşmadan farklı bir anlatım yoludur. Bu nedenle planlı bir şekilde yapılacak öğretim çalışmaları ile özellikle ilköğretimden itibaren çocuklara yazma çalışmaları yaptırılmalıdır (Göğüş,1978: 235).

İnsan bazı dil becerilerini aile ve sosyal çevrede belirli ölçüde kazanmaya başlar ve okulda geliştirmeye devam eder. Fakat yazma becerisi ilköğretimden itibaren daha çok okullarda geliştirilebilecek beceridir. Bu becerinin en üst seviyede kazanılıp alışkanlık haline getirilebilmesi için küçük yaşlarda öğretime başlanıp uzun bir zaman diliminde pratikler yaparak geri dönütler verilmesi önemlidir. Bu açıdan yazma, ilköğretimden yükseköğrenime kadar iyi bir eğitimle kazanılabilecek bir beceridir. Hatta bu becerinin gelişimi iş hayatında ve sosyal hayatta da devam etmektedir.

Yazma, düşüncelerin planlı bir şekilde ifade edilip değerlendirilmesi ve düşüncelerin geliştirilerek bilginin derinleştirilmesi bakımından akademik anlamda katkısı olan bir beceridir (Keys, 2000, Shanahan, 20004; Sperling, Freedman, 2001; Ungan, 2007: 462).

Yazma becerisi pratik yaparak gelişebilen bir beceridir. Bu nedenle öğretim sürecinin de etkisiyle bu beceri, ileriki zamanlarda kişinin kendine özgü bir anlatım biçimi geliştirebileceği bir boyutta kullanılmaya başlar (Elbow, 1973; akt.,Czerniewska, 1992:89; Özkara,2007:132).

Öğrencilerin ilk aşamada yazmaya karşı ilgi, istek ve öz güvenlerinin yeterli seviyede olmayışı ve yeterli deneyimlerinin olmayışı bu becerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkçe dersleri bu noktada ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü yazma becerisi planlı ve programlı bir öğretim süreci ile geliştirilebilir.

Yazma becerisi, düşünme ve düşünceleri sistemli bir şekilde bir araya getirme gibi farklı işlemler gerektirdiğinden öğrenciler bu becerinin zor olduğunu düşünmektedir (Ungan,2007; Göçer, 2013: 148).

Yazma becerisinde bilişsel açıdan yaşanan zorluğun nedeni bu becerinin konuşma gibi kendiliğinden kazanılmayıp bir öğretim süreci gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak yaşanan güçlüklerin tek nedeni bu değildir (Maltepe, 2013: 58). Türkçe derslerinde gerçekleşen eksik ve yanlış yazma uygulamaları da öğrencilerin yazma becerilerinin

gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Konu seçimindeki yanlışlıklar, öğrencilerin ön bilgilerinin yeterli olup olmamasının ve motive olup olmama durumlarının dikkate alınmaması, yazma aşamasında süreç temelli bir aşamanın gerçekleşmemesi, düzeltme çalışmalarının yapılmaması vb. birçok yanlış uygulama yazmayı zor bir beceri haline getirmektedir. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme, doğru ve etkili bir öğretim süreci gerçekleştirmeleri öğrencilerin gelişimini büyük ölçüde etkileyecektir.

Basit bir yazma çalışmasında dahi yazıya nasıl başlayıp yazılacakların nasıl planlanacağı ve biçimsel kurallara uyulması gibi bazı becerilerin kazanılmış olması gerektiğinden özellikle yazma becerisini yeni kazanmaya başlayan çocukların öncelikli olarak öğrenecekleri önemli beceriler vardır (Hairston, 1986: 4; Özkara,2007:132).

İlköğretim kademelerinde, öğrencilerden bir kompozisyon yazmalarını istemek bir gelenek haline gelmiş olmakla birlikte, bu durum öğrencilerin sıkılmalarına neden olabilmektedir (Küçük, 2006: 182; Göçer, 2010:179). Ortaöğretimde de öğrenciden, bir özdeyişin ya da atasözünün açıklanmasının istenmesi ve değerlendirmenin yazım kurallarıyla sınırlı kalması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini engellemektedir (Aktaş, Gündüz;2007:2).

Yazma becerilerinin birkaç atasözünün, özdeyişin açıklandığı, bir yapıya dönüşmüş olması (Küçük, 2006: 182; Göçer, 2010:179); ayrıca bir öğretim süreci yaşatmadan, paragraf çalışmaları yaptırmadan ve gerekli dönütler vermeden öğrencilerden bir metin oluşturmalarını istemek öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini zedelemektedir (Ungan, 2007; Tok, Rachim ve Kuş, 2014: 269). Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerileri ile ilgili yeterli özeni göstermediklerini ve yazma becerisiyle ilgili gerekli öğretim tekniklerini bilinçli kullanmadıklarını göstermektedir (Küçük, 2006: 182; Göçer, 2010:179).

Kimi araştırmalar (Karadağ 2001; Küçük 2006) Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerinin kazandırılması konusunda yeterli uygulamalar yapmadıklarını göstermektedir. Ancak yazma becerisinde istenen başarının elde edilmemesinin nedeni sadece öğretmenlerle alakalı bir durum değildir. Bu sorunun temelinde geleneksel yazma eğitimi yöntem ve tekniklerinin hâlâ kullanılmaya devam edilmesi de vardır (Yaman ve Karaarslan, 2013: 1197). Ayrıca, iyi bir yazı uzun yıllara dayalı bir deneyim gerektirmekle birlikte kimi öğrencilerin yazma konusunda yeterli gayreti göstermemesi, düşüncelerini planlı bir şekilde bir araya

getirmek yerine akıllarına gelenleri konuyla ilgisi olup olmamasına dikkat etmeden yazıya dökmeye çalışmaları ya da akıllarına bir şey gelmediğini düşünerek boş kağıt vermemek amacıyla kağıdı doldurmaya çalışmaları gibi sıkıntılar da yazının başarısını düşürmektedir (Aktaş ve Gündüz: 2007:2).

Yazma çalışmaları, öğrencilerin düşüncelerini sistemli bir şekilde bir araya getirme alışkanlığı kazanmalarında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler yeterli donanıma sahip olduğunda fikirlerini düzenli bir şekilde bir araya getirmekle kalmayıp özgün fikirler üretebilecek bir noktaya gelebilecek, ayrıca bunun verdiği mutlulukla yazmaya karşı olan ön yargıları yok olacaktır.

Öğrencilerin fikirlerini etkili bir şekilde yazabilmeleri için gerekli düşünme becerilerini kullanarak planlı bir şekilde düşüncelerini sıralamaları gerekir. Bunun için gerekli alt yapıyı da iyi bir yazma eğitimi olarak kazanabilirler (Ungan, 2007: 463).

Yazma işleminin tamamlanıp paylaşma aşamasına geçilmesiyle yazılanların, konuşmada olduğu gibi düzeltilmesi ya da değiştirilmesi söz konusu olamamaktadır. Bu açıdan yazma sürecinin planlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilip, söylenecek olanların hem içerik hem de biçim bakımından iyi hazırlanması gerekir.

Günümüzde konu seçiminde öğrencinin seviyesinin ve görüşünün alınmadığı, plansız bir şekilde yazma işleminin yapıldığı, düzeltme çalışmalarının yapılmadığı, sadece ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği öğretim süreçleri, yerini sürecin dikkate alındığı öğretim süreçlerine bırakmıştır.

Geleneksel yazma öğretiminin gerçekleştirildiği, ürün odaklı yazma çalışmaları 1970 ve 1980’li yıllarda yerini süreç yaklaşımına bıraktı. Süreç merkezli yaklaşımda yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası gibi bütün aşamalarda öğretmen rehberliğinde gerekli çalışmalar yapılır (Maltepe, 2006: 58-59).

Çeşitli zihinsel beceriler yoluyla düşünceler ifade edilir. Bu zihinsel beceriler sayesinde öğrenciler görüşlerini planlı bir şekilde sınırlandırır ve sıralar (Yılmaz, 2012: 322). Par (1974: 12)’a göre“Yazı/kompozisyon oluştururken duygu ve düşünce üretme, anlatılacak şeylerin zihinde bütün ayrıntılarıyla canlandırılması (buluş, icat), düzenleme, zihinde

canlandırılanları bir sıraya, düzene koyma (plan yapma, tertipleme), anlatım, sıraya konulan duygu ve fikirlerin anlaşılır bir şekilde yazılması (ifade etme) sırası takip edilir.”

Güneş (2013: 169)’e göre ise “Yazma etkinliğinde; zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma olmak üzere dört aşamadan oluşan işlem süreçleri söz konusudur. Zihinsel tasarım aşamasında; yazmaya hazırlık yapılır, amaç ve yazılacak bilgiler belirlenir, metnin içeriği zihinde tasarlanır. Metinleştirme aşamasında düşünceler araştırılıp metnin ilk taslağı oluşturulur; gözden geçirme aşamasında taslakta düzeltmeler yapılır ve metin haline getirilir. Son olarak metne son şekli verilerek paylaşma aşaması gerçekleştirilir.”

Coşkun (2007: 51)’a göre“Metin oluşturma, tek bir hamlede ortaya çıkan bir eylem değildir. Bir metni oluşturmak art arda gelen ve birbirini destekleyen birçok eylemin ortak sonucudur. Bu bakımdan öğrenciye verilecek yazma eğitiminin çeşitli aşamalara ayrılması, öğrencilerin küçük parçalardan bütüne doğru bir eğitim alması daha doğrudur.” Cümle, paragraf alıştırılmaları yapıp, incelenmiş ödevler eleştirilebilir, ayrıca metin türü ve anlatım biçimi bilgileri verilip denemeler yapılabilir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Öğrencilerin yazdıkları metinleri kendilerinin gözden geçirip hem içerik hem de biçim bakımından hatalarını belirlemesi ve düzeltmeler yapması yazma becerilerindeki gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca akranlarının yazmış olduğu metinleri de öğretmen rehberliğinde değerlendirmesi etkili eleştiriler yapabilmesinde faydalı olacaktır (MEB, 2015;7). Aktaş ve Gündüz’e (2007:111) göre de “ Bu yöntem öğrencilere ölçme ve değerlendirme becerisi kazandırmak yanında eleştirme ve öz eleştiri yapma alışkanlığı kazandıracaktır.” Bu açıdan yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesinden öğretmenin değerlendirmesine kadar farklı değerlendirme biçimlerine başvurulabilir (Göçer, 2011: 198). Ancak yazılan metinler hangi değerlendirme biçimi kullanılırsa kullanılsın mutlaka en sonunda öğretmen tarafından incelenmeli ve düzeltmeler yapılmalıdır (Bağcı, 2011: 95-96). Düzeltme ve geri dönütler değerlendirme sürecinin en önemli parçasıdır. Çünkü öğrencilerin yaptıkları yanlışları görmeleri daha etkili bir yazma becerisi kazanmalarını sağlamaktadır (Göçer, 2011: 196).

Demirel ve Şahinel (2006: 111)’e göre “Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.” Maden ve Karadağ (2013: 267)’a göre ise “Yazmak üretmektir ve bu üretim, insan zihninde farklı gerekçelerle aktarılacak anlamın belirmesi, bu anlamın aktarım için yazmanın bir yol olarak belirlenmesi, anlamın dilsel karşılıklarının seçimi ile bunların

sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelmesi sürecidir.”

Yazma işlemi belirli aşamalar gerektirdiğinden, öğrencilere uygulama ağırlıklı, etkili bir öğretim süreci yaşatılması gerekir. Cümle kurma çalışmalarından paragraf oluşturma çalışmalarına ve sonunda süreç temelli metin oluşturma çalışmalarına kadar iyi bir öğretim gerçekleştirildiği takdirde, öğrenciler başarılı ürünler verebilecek nitelikler kazabilecektir.

Öğrencilerin motivasyonu ve yazma alıştırmalarının yeterliliği, öğrencilerin duyu ve düşüncelerini ortaya koymasında büyük bir etkiye sahiptir. Doğru ve etkili metinler ortaya koyabilmek için öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmada ve bunları yazılı hale getirmede, yeterli zaman ayırmanın ve yazma uygulamaları yapmanın önemi büyüktür.

Calp (2010: 229)’a göre,“Yazılı anlatım bir bilgi alanı olmaktan çok beceri alanıdır. Bu yönüyle yazılı anlatım ata binmek, bisiklet kullanmak, yüzmek ve tenis oynamak gibi yaparak yaşayarak kazanılan bir beceridir. Öncekilerde kas gücü ağır basarken, yazmada bunlardan farklı olarak, daha çok zihinsel güçler devreye girer.” Yazma çalışmasına düşüncelerin beyinde yapılandırılmasıyla başladığı için bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir. Çünkü bu beceriler sayesinde düşünceler sınırlandırılır, sınıflandırılır ve düzenli bir şekilde yazıya dökülür (Coşkun, 2007: 56).

Metin üretme bilişsel beceriler kullanılarak yazılacakların zihinde oluşturulması ve zihindekilerin kâğıda dökülmesi şeklinde iki aşamadan oluşur (Coşkun, 2007: 53).Araştırmalar (Özbay, 2000; Coşkun 2005), ilköğretim öğrencilerinin bilişsel beceriler bakımından da ciddi sorunlarının olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin düşüncelerini sağlıklı bir şekilde geliştirememelerine ve ilişkilendirememelerine, sonuç olarak da zihinlerindeki yazıya etkili bir şekilde dökememelerine neden olmaktadır. Bu yüzden yazma öğretiminde bilişsel becerilerini geliştirmek ilk amaç olmalıdır (Coşkun, 2007: 53).

Güneş (2013: 167)’e göre “Günümüz anlayışı yazma öğretiminde dil ve iletişim becerileri yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri de geliştirmeye ağırlık vermektedir. Bunlara ek olarak çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır.”

Yazma becerisinde zihindeki bilgilerin sorgulama, ilişkilendirme, gözden geçirme vb. işlemler ile bir araya getirilmesi bakımından zihin yapısını da düzenlediği için yazma becerisi okumadan daha önemli bir yere sahip olmaktadır (Güneş, 2013: 159).

Yazma, araştırıp bilgi edinilmesi, hataları düzeltip eksiklerin tamamlanması gibi birçok davranışın yapılmasında etkili olarak kişinin bilişsel becerilerini harekete geçirmesi bakımından zihinsel olarak olgunlaşmayı sağlar (Coşkun, 2007: 50).

Güneş (2013: 158)'e göre “Yazma, zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren ve geç gelişen bir beceridir. Yazma sürecine, zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır.”

Yazma becerileri yeterli olmayan kişiler daha çok bilgi aktarmaya dayalı yazılar ortaya koyarken yazma becerisi gelişmiş kişiler bilişsel becerilerini daha iyi kullanarak, kendi yorumlarını katarak ve kendi üsluplarıyla daha üst düzey yazılar ortaya koyabilmektedir (Akyol, 2006: 93).

Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi için küçük yaşlarda seviyeye uygun öğretilere başlanması gerekir. Ülkemizde ilköğretim programlarında yazma beceriyle ilgili kazanımlara 1. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrenci seviyesine uygun kazanımlarla yer verildiği görülmektedir. Hatta artık dil öğretiminde bu becerinin öğretimiyle ilgili çalışmalara, okul öncesi dönemden başladığı dikkat çekmektedir. Son olarak ortaokullar için “Yazarlık ve Yazma Becerileri ” (MEB, 2012) adı altında yeni bir seçmeli ders de programa koyulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma ile ilgili kazanımlar incelendiğinde “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme” gibi zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Bu da yazma becerisinin öğrencilere üst düzey bilişsel beceriler kazandırma konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili; “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 geliştirmeleri” amaçlanmaktadır. “Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin konuşma ve dinleme, okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği” belirtilmektedir. Bu düşünceden hareketle programda “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama, kendi yazdıklarını değerlendirme” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2015: 7).

Zihinsel becerilerin kullanımı, yazma ile ilgili kazanımlarla yakından ilgilidir. Örneğin, programda yer alan; “Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. Gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar. Metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir. 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. Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.”(MEB, 2015: 28) gibi kazanımlar sorgulama, ilişki kurma, sınıflama, sıralama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi birçok zihinsel becerinin kullanımıyla gerçekleştirilebilecek kazanımlardır.

Yani amaçlara ulaşma genel anlamda, öğrencilerin sahip olduğu bilişsel gelişim aşaması bakımından da önemlidir. Bilişsel gelişim, öğrencilerin daha mantıklı düşüncelerini ve çevresiyle ilgili edindiği bilgileri ve düşünceleri daha düzenli bir şekilde bir araya getirmesinde etkilidir (Kol, 2011: 2).

Sönmez (2000)’e göre,“Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilir.” (Kol, 2011: 3).

Piaget, bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bunlar “duyusal-hareket dönemi (0–2 yaş), işlem öncesi dönem (2–7 yaş), somut işlemler dönemi (7–11yaş) ve soyut işlemler dönemidir (11-12 yaş ve üstü).” Okul dönemini kapsayan somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerine göz attığımızda zihinsel işlemler açısından farklı gelişim becerilerinin olduğu göze çarpmaktadır (Eripek, (1998: 101).

Somut işlemler döneminde çocuklar edinmiş oldukları bazı mantıksal yapılar sayesinde sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma gibi zihinsel işlemleri yapabilecekleri şemalar geliştirir (Demirel vd. 2001: 31). İlköğretimin ilk beş yılını kapsayan bu dönemde çocuklar daha mantıklı yargılarda bulunur (Erden ve Akman, 2001: 67). Çocuklar, 7 yaşına geldiğinde nedenleri anlayıp, mantıksal sonuç çıkarmada biraz zorluk yaşarken; dokuz yaşına geldiklerinde mantıksal ifadeleri daha iyi anlayabilmektedir. Bu dönemde düşünme becerilerinin biraz daha gelişmiş olması nedeniyle kendi görüşleri ile başkalarının görüşleri arasındaki farkı ayırt edebilir. Bu sayede ilişki kurma becerisi de artmış olur (MEB, 2011: 39-40).

Bu dönemde çocukların bilişsel gelişimleri, bazı problemleri çözebilecek seviyeye gelmiş olmakla birlikte, problemin çözümüne somut nesnelere bağlantı kurarak ulaşılır (Erden ve Akman, 2001: 67). Somut işlemler döneminde çocukların düşünce sistemlerinin somut gerçekler üzerine kurulmuş olması nedeniyle, çocuklar bu dönemde gerçek nesnelere ilgili gerçekleri mantıkları ile sınıflandırabilir, değiştirebilir, düzenleyebilir ve bunlarla ilgili problemleri çözebilirler (Eripek, (1998: 101).

Bu dönemde çocuklar, düşüncelerini gerçekliği algılanabilir olanlardan düşünce yoluyla kabul edilenlere doğru genişletmede biraz gelişim gösterebilirler dahi hâlâ gerçekle ilgilenirler ve yalnızca doğrudan deneyimledikleri şeyler hakkında akıl yürütebilirler (Özdemir vd. 2012: 583).

Yine bu dönemde, problemlere değişik yollardan giderek çözümler bulmakta güçlük çekilir. Soyut düşünce tam olarak gelişmemiş olduğu için, tümüyle kuramsal olarak verilen bir problem karşısında başarısızlığa uğranabilir. Bu dönemdeki çocuklar “adalet, “özgürlük” gibi soyut kavramları konuşmaları sırasında kullanabilmelerine karşın, içeriklerini kavramada sorunları vardır. Olayları değişik yönleriyle irdeleyerek, geleceğe yönelik hipotezler kuramazlar (Erden ve Akman,2001: 67).

Bu dönem ilerledikçe; çocukların, bilişsel becerileri daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilecek seviyeye gelir. Gerçeğe daha uygun neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlarlar. Soyut düşünme becerisinin biraz gelişmeye başlaması nedeniyle daha geçerli genellemeler yapabilirler. Ayrıca bu dönemde kendileri dışında olan toplumsal durumlar da dikkatlerini çekmeye başlar (Özdemir vd. 2012: 582).

Soyut işlemler dönemine baktığımızda ise zihinsel işlemler sadece somut gerçeklerle sınırlı kalmayıp var oluşu düşünce yoluyla kabul edilen durumlara, olasılıklara, geleceğe de yönelik bir düşünce tarzı oluşur. Bu dönemde çocuk bir probleme farklı bakış açılarıyla yaklaşabilir, genelleme, tümevarım, tündengelemlim, hipotez kurma gibi zihinsel işlemleri yapabilecek bilişsel seviyeye ulaşır (Demirel vd. 2001: 31). Ayrıca çeşitli değişkenleri akıl yürüterek sınavabilir, gerçeği keşfedebilir ve bunları sistemli bir hale getirerek kuramlar geliştirebilir (Özdemir vd. 2012: 583).

Yine bu dönemde çocuk; olayları değişik yönleriyle değerlendirebilip, düşüncelerini soyut olarak ifade edebilmekle birlikte toplumun değer yargıları ve inançlarıyla da ilgilenmeye başlar. Zihinsel olgunluğa ulaşılan 15 yaş civarında ise zihinsel faaliyetler en üst düzeye ulaşır (MEB, 2011: 40).

Coşkun (2011: 45), yazma eğitiminin ilk aşamasının ilk okuma ve yazma öğretimi olduğunu, bu aşamadan sonraki yazma eğitiminin ilköğretim 2-3. sınıflarda tamamlanması gereken cümle aşamasının, bundan sonraki düzeyin ise İlköğretim 4-5. sınıflarda tamamlanması gereken paragraf aşaması olduğunu belirtmektedir. Metin aşamasının ise en geç ilköğretim sonunda tamamlanması gerektiğini belirtmektedir.

Demirel ve Şahinel (2006: 112-113) ise yazma becerisi ile ilgili çalışmaları, sınıflara göre şöyle aşamalandırmıştır:

“Birinci sınıf öğrencileri yazılarında kendisini, ailesini ve kendi yaşadıklarını yazabilir. Arkadaşlarına, ailesine vb. davetiye ve tebrik kartı yazabilir. Bu yüzden, bireysel yazma çalışmalarına birinci sınıftan itibaren başlanmalıdır.

İkinci sınıfta mektup yazma, resimlerden hareketle kısa hikâye oluşturma, konuya uygun olarak kendi duygularını ifade edebileceği şiir yazma, o gün yaptıklarını kısaca anlatabileceği anı yazma da eklenerek yazma becerisini geliştirebilir.

Üçüncü sınıfta birinci ve ikinci sınıfta yer alan çalışmaların yanı sıra öğrenciler herhangi bir konuda açıklama yaparak ve bilgi vermek amacıyla açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar. Okudukları ve dinlediklerinin konusundan hareketle kısa oyunlar yazarak sınıfta yazdıklarını canlandırabilir. Duyuru ve afiş tasarlayabilir. Karşıdaki kişinin kendi görüşleri üzerine çekmek amacıyla kanıtlar sunarak ikna edici türde yazılar yazabilir.

Dördüncü sınıfta ise, birinci sınıftan beri kullanılan yöntem ve tekniklere sebep-sonuç ilişkileri kurarak, problem çözebileceği sorgulayıcı yazma türü de eklenir.

Beşinci sınıfta öğrenci artık planlı yazma yöntemine uygun olarak gerçekleştirebileceği yazma çalışmalarına da başlar.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da “5-8. sınıf yazma öğrenme alanı kazanımları, öğrencinin bilgilendirici bir metin yazmada görüşlerini desteklemek için edindiği bilgileri gerekçeler/kanıtlar ve karşıt gerekçeler/kanıtlar ile birlikte değerlendirerek zihinsel bir bütünlük içinde bir metin yazabilmesini amaçlamaktadır.”(MEB. 2015: 15).

Güneş (2013: 176)'e göre “Çeşitli yazı türleri vardır. Bunlar amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcıdır. Bilgilendirici yazılar bilgi verme veya bilgi alma amacıyla yazılmaktadır. Eğlendirici yazılar masal, hikâye, tekerleme, fıkra yazma gibi etkinliklerdir. Betimleyici yazı bir nesnenin veya kişinin özelliklerini belirten yazıdır. Serbest yazma ise öğrencinin kendi isteği doğrultusunda metin oluşturmasını içermektedir. Yazma ile ilgili beceriler kazandırılırken bu türlere dikkat çekilmeli ve gerekli beceriler kazandırılmalıdır.”

Yazarlık ve Yazma Becerileri Programı'nda da yazma eğitiminde “öğrencilerin bilgilendirici, tartışmacı, edebi nitelikli metinlerin yanında gündelik yaşamda karşılaşılan farklı metin türlerinde de yazma çalışmaları yapması gerektiği” belirtilmektedir. Ayrıca programda yer alan “Tartışmaya dayalı metin oluşturur.” kazanımı dikkat çekmektedir (MEB. 2012:3).

Metin türlerinin özelliklerinin Türkçe öğretiminde kazandırılması temel dil becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Solak ve Yaylı, 2009:246; Özkara ve Şahin, 2013:177).

Bir metinde verilecek olan bilgiler metnin üst yapısına göre şekillenir (Englert, 1990'dan akt. Özmen, 2011: 51; Coşkun ve Tiryaki; 2013a: 103). Metnin üst yapısını bilmek, metnin genel özelliklerine daha iyi hâkim olmayı sağlayarak yazma süreci boyunca üst bilişsel bir farkındalıkla daha kontrollü metin oluşturulmasını sağlar (Çakmak, 2013: 381). Her metin türü kendine has birtakım özelliklere sahiptir. Bu özellikler dikkate alınarak oluşturulmuş bir üründe düşünceler daha doğru ve planlı bir şekilde yazıya dökülür. Bu durum okuyucunun da yazılanları doğru anlamasında etkili olur.

1.1. Tartışmacı Metin Yapısı

Kişilerin, yazmakta en çok zorlandığı metin türü tartışmacı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışma kelimesi, “*birbirlerine karşı düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı, bazen de sertçe savunma*” anlamlarına gelmektedir (Türkçe Sözlük 2011:2273). Tartışmacı metin ise, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Tartışma anlatım tarzı, yazarın kendi iddiasının doğruluğunu okuyucuya kanıtlamak amacıyla iddia ve karşı iddiayı değerlendirmesidir. Tartışma anlatım tarzında amaç okuyucuyu ikna etmektir ve yazının başarısı bununla ölçülür. Tartışma, karşıdaki kişinin fikrini değiştirmeyi hedefler ve bunun için zengin bilgi ve fikir üretmek gerekir (Maden ve Karadağ, 2013: 278).

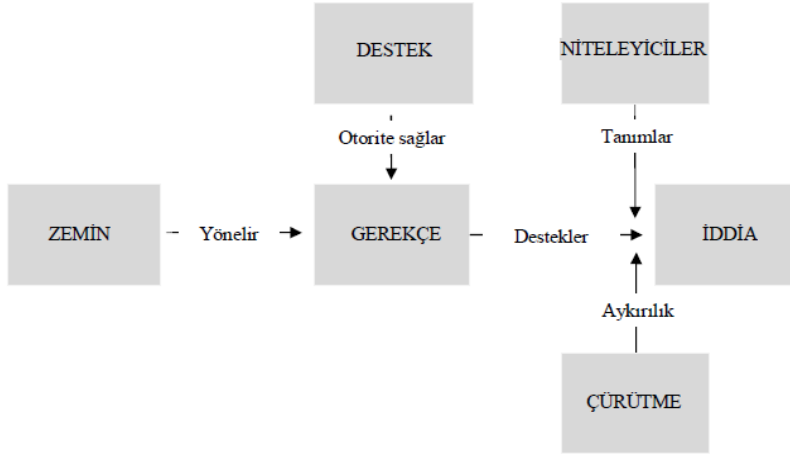
Bu anlatım tarzında amaç kendi düşüncesini benimsetip karşı düşüncüyü çürütmek olduğundan kişi düşüncelerini ortaya koyup inandırıcı kılabilmek için zihinsel becerilerini harekete geçirir.

Gündüz ve Şimşek (2012: 56)’e göre kanıtlamaya dayalı bir anlatım biçimi olan tartışmacı anlatımda amaç, yazarın karşı olduğu düşünceleri çürüterek okuyucuya kendi görüşlerini benimsetmek olduğu için yazar, karşı görüşlerin zayıf taraflarını ve tutarsızlıklarını söyledikten sonra kendi görüşlerini anlatır. Bunu yaparken okurun aklına gelebilecek soruları da kendi bakış açısından cevaplar. Bu çeşit anlatımlarda metnin inandırıcılığını artırmak ve okuru ikna etmek için kanıt göstermek zorunludur. Anlatım sırasında karşılaştırma, zıtlıklardan yararlanma, örnekleme, başka metinlerle ilişki kurma vb. gibi tekniklerden yararlanır.

Tartışma yapısı ile ilgili çalışmalar Toulmin’in “TheUses of Argument” (1958) adlı eserine dayanmaktadır (Aldağ, 2005: 33; Coşkun ve Tiryaki, 2013b: 103). Toulmin modeli; tartışmanın yapısal yönünü değerlendirmede kullanılan bir modeldir. Toulmin’in modeli üç temel öge “iddia (claim), zemin/veri (grounds/data), garanti/gerekçe (warrant)” ve üç yardımcı öğeden “destek (backing), niteleyici (qualifier), ve reddedici (rebuttal)” olmak üzere

altı ögeden oluşmaktadır (Toulmin, Reike ve Janik, 1984). Şekil-1'de bu altı öge gösterilmektedir (Toulmin, 1958: 103; Coşkun ve Tiryaki, 2011: 17).

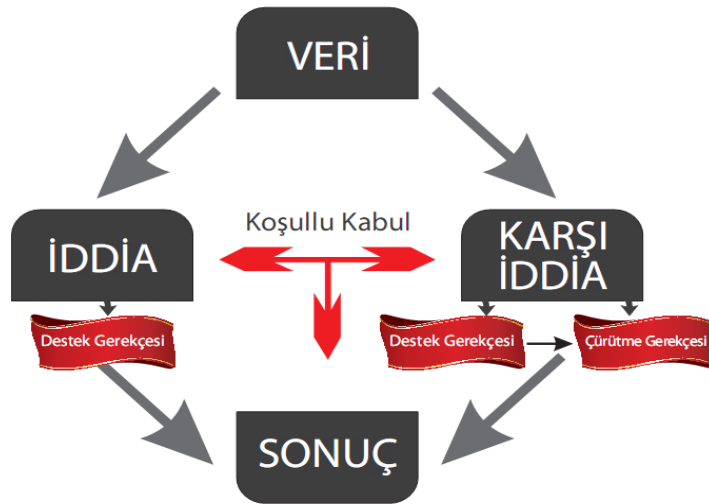
Şekil-1: Toulmin'in Tartışma Modeli



Kaynak: Toulmin, 1958; Coşkun ve Tiryaki, 2011

Toulmin modeli, her tartışmada yazarın genel bir iddia oluşturarak başladığını sonra o iddiayı desteklemek için bir veya birden fazla gerekçe ürettiğini söyler (Heirston vd., 2004; Coşkun ve Tiryaki, 2011:19). Toulmin geleneksel mantığın sunduğu modele alternatif bir model sunmaktadır (Coşkun ve Tiryaki, 2011:19).

Tartışmacı yazmanın dayandığı Toulmin Modeli konusunda çeşitli sınırlılıklar söz konusudur ve tartışmacı yazma konusunda işlevsel bir analiz modeline gereksinim duyulduğunda modele yeni öğelerin eklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aldağ, 2006; Çakmak, 2013: 380). Toulmin Modeli'nin sınırlılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran Coşkun ve Tiryaki (2011) literatürdeki tartışmacı metin modellerinden yararlanarak tartışmacı metin yapısını geliştirmiştir. Geliştirilen modelin yapısı Grafik 1'de sunulmuştur.



Şekil 2: Tartışmacı Metin Yapısı (Kaynak: Coşkun ve Tiryaki, 2013b: 105)

Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısında ise tartışmacı metin elementleri ana ve yardımcı elementler olmak üzere iki ayrı kısımda ele alınmıştır. Ana elementler “veri”, “iddia”, “karşı iddia” ve “sonuç” iken yardımcı elementler “destek gerekçesi” ve “çürütme gerekçesi” dir. Bunun yanında tartışmacı metinde tartışmanın gelişimini desteklemeyen birimler vardır. İşlevsel olmayan bu metin birimleri ise “gereksiz tekrar” ve “ilgisiz birim” olarak adlandırılır (Coşkun ve Tiryaki; 2011: 63).

1.1.1. Ana Elementler

1.1.1.1. Veri (Zemin, data): Veri; okuyucuyu metne hazırlayan, metne giriş niteliği taşıyan, konuyla ilgili genel bilgilerin verildiği bölümdür. Bu bölümde taraf tutulmaz, yani iddia veya karşı iddia ile ilgili savunucu ya da reddedici yargılara yer verilmez. Veride düşünceyi geliştirme yollarından en çok açıklama ve tanımlama kullanılır.

1.1.1.2. İddia: İddia, iki zıt düşünceyi içerisinde barındıran tartışma konusu ile ilgili, yazarın savunduğu düşüncedir. Yazarın amacı kendi görüşlerini gerekçeleriyle ortaya koyarak okuyucuyu bu düşünceye inandırmaktır. İddianın, okuyucuya verilmek istenen mesaj olması açısından metnin ana düşüncesi olduğunu da söyleyebiliriz. Bu bölümde açıklama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılabilir.

1.1.1.3. Karşı İddia: Tartışma konusu ile ilgili yazarın karşı çıktığı düşünceyi çürütmeye çalıştığı bölümdür. Bu bölümde yazar kendi iddiasının inandırıcılığını arttırmak için kendi düşüncesiyle çelişen karşıt görüşü gerekçeleriyle çürütmeye çalışır. Karşı iddianın varlığı metnin başarısını artırır. Bu bölümde de açıklama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılabilir.

1.1.1.4. Sonuç: Sonuç, hem iddiayı hem de karşı iddiayı içeren; ancak metnin ana düşüncesi olan iddiayı savunur bir nitelik taşıyan, son bölümdür. Metin açık ve ikna edici bir sonuç bölümüyle bitirilmelidir. Sonuç, karşı iddianın da belli koşullarda geçerli olabileceğini ifade eden bir koşullu kabul (sınırlandırma) şeklinde de olabilir.

1.1.2. Yardımcı Elementler

1.1.2.1. Destek Gerekçesi: Destek gerekçeleri; yazarın iddiasını savunmak veya kanıtlamak amacıyla ortaya koyduğu düşünceleridir. Yazar iddiasını destek gerekçeleri ile açar, geliştirir. Destek gerekçeleri çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak açıklanabilir.

1.1.2.2. Çürütme Gerekçesi: Çürütme gerekçeleri yazarın, okuyucunun kendi iddiasına olan inancını arttırabilmek için karşı iddiayı çürütmeye yönelik olan düşünceleridir. Yazar karşı iddia ile ilgili düşüncelerini çürütme gerekçelerini kullanarak geliştirir. Çürütme gerekçeleri de çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak açıklanabilir.

1.1.3. Tartışmacı Metin Yapısında İşlevsel Olmayan Metin Birimleri

Metne bir katkı sağlamamakla birlikte metnin niteliğini olumsuz yönde etkileyen birimlerdir. İlgisiz birim ve gereksiz tekrar olmak üzere iki şekildedir:

1.1.3.1. Gereksiz Tekrar: Metinde yer alan düşüncelerin gereksiz bir şekilde tekrar edilmesidir. Düşüncelerini geliştirmekte zorlanan öğrencilerde bu durum sıklıkla görülür.

1.1.3.2. İlgisiz Birim: Metinden çıkarıldığında hiçbir anlam eksikliği yaratmayan, tartışma konusu ile ilgisi olmayan ifadelerdir. Metnin bağlamıyla ilgili olmadıklarından bu ifadeler metnin kalitesini düşürür.

Tartışmacı metin yapısı hakkında bilgi sahibi olmak, metin elementlerini eksiksiz kullanmayı sağlamakla birlikte düşüncelerin planlı, sistemli bir şekilde ortaya konulmasını kolaylaştırır. Bu da daha nitelikli ve okuyucu tarafından daha anlaşılır ve inandırıcılığı kuvvetli bir metin ortaya çıkmasını sağlar.

Ayrıca metindeki düşünceler de mantıksal bir uyum içerisinde sunulmuş olarak daha tutarlı bir şekilde kullanılmış olur (Coşkun ve Tiryaki, 2013a: 132).

Coşkun (2007: 57-59)'a göre "Yazma çalışmalarında amaç, kendi düşüncelerini yazılı olarak anlatma becerisini kazandırmak olduğu için önemli olan konunun ne olduğu değil nasıl anlatıldığıdır. Bu yüzden öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği konular belirlenmelidir. Öğrenci üzerinde fikir yürütemediği bir konuda yazmaya zorlanırsa zihnindeki karmaşa yazdığı metne de yansımaktadır. Yazma çalışmalarında öğretmenin öğrenciyi bir atasözü veya özdeyiş vererek, tek konu ile sınırlaması doğru değildir. Konular öğrencinin yakın çevresinden görüp bildiği, kendi hayatıyla ilişki kurabileceği, üzerinde olumlu ya da olumsuz fikirler üretebileceği konular olmalıdır."

Yani öğrencilere bildikleri, gördükleri, yaşadıkları, oluşumuna şahit oldukları konuları yazdırmakta fayda vardır (Calp, 2010:230).

Öğrencilere verilebilecek bazı konular şöyle olabilir:

- İnsanlar daha fazla mı televizyon seyretmeli, daha az mı televizyon seyretmeli?
- Kalabalık bir ailede yaşamak mı insanı mutlu eder, kalabalık olmayan bir ailede yaşamak mı?
- Çok gezen mi daha bilgilidir, çok okuyan mı?

1.2. Araştırmanın Amacı

Hayatımızın her alanında yazılı anlatıma ihtiyaç duyuyoruz. Bu da yazma becerisindeki yeterliliğin önemini ön plana çıkarmaktadır. Yazma becerisinde gelinecek nokta, eğitim öğretim ortamlarındaki öğrenme-öğretme sürecinin niteliği ve kazanılacak kazanımların zamanında verilmesi ile yakından ilgilidir.

Yazma becerisi, bir defada öğrenilebilecek bir davranış değildir. Uzun bir zaman dilimine ihtiyaç vardır. Yalnız her yaş düzeyinde bu becerinin belli bir seviyede kullanılabilir olması gerekir. Bu durum; katlına katlına kendi ihtiyacını karşılayabilecek, Türkçenin kurallarına uygun, doğru bir seviyede bu beceriyi kullanabilir bir duruma gelmesini sağlar. Bu noktada bu becerinin öğretimine küçük yaşlarda başlanması çok ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü her öğretim basamağında bulunulan sınıf seviyesine uygun, kazanılması gereken yazma kazanımları vardır ve bu kazanımların zamanında öğretilmesi önemli bir husustur. Metin aşamasının en geç ilköğretim sonunda tamamlanıp bu seviyedeki öğrenciden planlı yazma yöntemine uygun, açıklayıcı, bilgilendirici ve ikna edici türde yazılar yazması beklenmesi, bu becerinin istenilen seviyede kazanılabilmesi için gerekli öğretim aşamalarının zamanında verilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır.

Yazma aşamasında metin türü ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmanın, öğrencilerin nitelikli bir ürün ortaya çıkarmasında etkisi büyüktür. İkna edici bir metin türü olan tartışmacı metin yapısının öğretimine de ilköğretimin son basamaklarında başlanması gerekir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan birçok araştırmada öğrencilerin bu metin yapısında, beklenen seviyenin çok altında olduğunun görülmesi, bu metin yapısı öğretiminin, küçük yaşlarda başlanmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler ilköğretim basamağında da olsa onların zihinsel gelişimlerine ve bilgi birikimlerine uygun konular seçildiğinde, metin yapısı yine öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak öğretildiğinde ve yeterli miktarda yazma çalışmaları yapıldığı takdirde, istenilen metin yapısını yazma konusunda, öğrenciler ilerleyen yaşlarda çok daha iyi yeterlilikte olacaklardır.

Yazma becerisini geliştirip nitelikli yazılar ortaya çıkarabilmek için çeşitli araştırmalar yapıp hem süreç hem değerlendirme odaklı teknikler ortaya konulmaya başlanmasına

rağmen istenilen başarı tam anlamıyla yakalanamamaktadır. Bu durumun sebeplerinden biri de öğrencilerin metnin üst yapısı ile ilgili olan metin türü hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan yazma aşamasına geçmeleridir. Metin türü hakkında belirli bir öğrenme süreci yaşayıp yeterli bilgi ve beceriye sahip olan öğrencilerin, fikirlerini daha planlı ve tutarlı bir şekilde ortaya koymaları mümkündür.

Bu açıdan tartışmacı metin yapısı öğretimine ilköğretimden itibaren başlanması son derece önemlidir. Bu metin yapısının öğretiminde öncelikle öğrencilerle örnek metinler incelenerek metin yapısının tanıtılması, sonrasında da yazma uygulamaları ile öğrenilenlerin pekiştirilmesi gerekir.

Öğrencilerin nitelikli tartışmacı metinler yazabilmelerine katkı sağlamak amacıyla bu araştırmada tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi

Tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinde etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

2. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve öğretim süreci sonrasında tartışmacı metin yapısı ana elementlerini oluşturmaları ne düzeydedir?
3. Tartışmacı metin yapısı öğretimini alan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öntest-sontest sonucunda elde edilen ana elementlere ait puanları arasında anlamlı farklılık var mı?
4. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında tartışmacı metin yapısı yardımcı elementlerini oluşturmaları ne düzeydedir?
5. Tartışmacı metin yapısı öğretimini alan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öntest-sontest sonucunda elde edilen yardımcı elementlere ait puanları arasında anlamlı farklılık var mı?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günlük yaşantımızda her gün birçok konuda fikirler üretmekte, doğru ile yanlış ayırt etme durumunda kalmakta ve insanlar arası ilişkilerimizde de sık sık karşımızdakiyle aynı fikirde olmadığımız durumlarla karşılaşmaktayız. Bu da gösteriyor ki sahip olduğumuz tartışma yeteneği hayat kalitemizi etkilemektedir. Bu açıdan baktığımızda tartışmacı metin yapısını bilmek, sosyal yaşantımızda bizi olumlu yönde etkileyebilir.

Tartışmacı metin yapısı kişinin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirip, kendi düşüncelerini ortaya çıkarmasına, bu düşünceleri planlı bir şekilde düzenlemesine, olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine vb. katkı sağladığı için hem sosyal yaşantıda hem de akademik başarıda kişiyi avantajlı hale getirebilmektedir.

Çağdaş toplumun doğru anlayan, doğru anlatabilen, sorunlarını tek başına çözebilen, zihinsel becerilerini üst düzeyde kullanabilen, üretici, yenilikçi bireylere ihtiyacı olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, tartışmacı metin yapısının bu konuda olumlu etkilerinin olabileceğini söyleyebiliriz.

Ancak bu etkinin oluşabilmesi için bu becerinin erken yaşlarda kazandırılmaya başlanması gerekir. Bu anlamda Türkçe öğretim programlarında ilköğretim basamağından itibaren bu metin yapısının öğretilmesine yeterli düzeyde yer verilmesi gerekir.

Yaptığımız araştırma; 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi nedeniyle zihinsel bakımdan somut işlemler basamağında olan öğrencilerin de bu metin yapısını, doğru ve yeterli bir öğretim aşaması sonrasında bir yetişkin kadar olmasa da kendi bilgi birikimleri doğrultusunda başarılı tartışmacı metinler ortaya koyabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ülkemizde tartışmacı metin yapısı ile ilgili araştırmaların tamamına yakınının üniversite öğrencilerine uygulanmış olması nedeniyle bu araştırma, alt düzeydeki öğretim basamaklarında da bu metin yapısının öğretilebileceğini ve bu konuda rahatlıkla araştırma yapılabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma ilköğretim okullarında ikinci kademedede öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.



2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, tartışmacı metin yapısı öğretimi uygulaması ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tartışmacı metin öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için, random yöntemiyle seçilmiş bir gruba bağımsız değişkenin uygulandığı ve hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümlerin olduğu "öntest-sontest tek gruplu deneysel model" kullanılmıştır.

Öntestler, öğrencilere tartışmacı metinle ilgili kısa bir bilgi verilmesinin ardından uygulanmıştır. Son testler ise tartışmacı metin yapısı öğretiminin tüm aşamalarıyla gerçekleştirilip öğrencilere metin birimlerini oluşturmada yeterli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının ardından uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ili Erciş ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Tekler Üzümlü Ortaokulu yirmi (20) 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Üç 5. sınıf şubesinden bir şube tesadüfi yöntemle çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Coşkun ve Tiryaki(2011) tarafından geliştirilmiş olan tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı ve tartışmacı metin yazma formu kullanılmıştır.

Ön test ve son test için kullanılan tartışmacı metin yazma formlarının hazırlanabilmesi amacıyla Tablo 1’de yer alan tartışma konuları uzman görüşüne sunulmuştur. En yüksek puan alan sekiz konu ön test ve son testte kullanılmıştır.

Tablo 1: Uzman Görüşüne Sunulan Tartışma konuları ve Puanları

	Tartışma Konuları	Toplam Puan
1	Köyde yaşayan insanlar mı daha mutludur, şehirde yaşayan insanlar mı?	21
2	Teknoloji dünyaya faydalı mıdır, zararlı mıdır?	21
3	Çok okuyan mı çok gezen mi daha bilgilidir?	21
4	İnsanlar dünyayı geliştirip güzelleştirir mi yoksa insanlar dünyaya zarar mı verir?	20
5	Bir toplumun gelişmesinde ihtiyarların mı yoksa gençlerin mi katkısı daha çoktur?	17
6	İnsanlar daha fazla mı televizyon seyretmeli, daha az mı televizyon seyretmeli?	17
7	Kalabalık bir ailede yaşamak mı insanı mutlu eder, kalabalık olmayan bir ailede yaşamak mı?	14
8	Çocukların kişiliğinde ailenin mi yoksa arkadaşlarının mı etkisi daha çoktur?	14
9	Çok çocuklu bir aile mi daha mutludur, az çocuklu bir aile mi?	13
10	Öğrenciler okurken çalışmalı mı?	13
11	Çocuğun okul başarısında anne-babasının mı yoksa arkadaşlarının mı etkisi daha çoktur?	13
12	Ailesi hayvancılıkla uğraşan çocukların erken yaşta çobanlık yapmaları doğru mu?	11
13	Çocuklar yapabilmeye başladıkları andan itibaren ev işlerinde ailelerine yardımcı olmaya başlamalı mı?	10
14	Herkes baba mesleğini mi devam ettirmeli yoksa farklı meslekleri de düşünmeli mi?	10
15	Hayvancılıkla uğraşmak mı daha kolaydır, tarımla uğraşmak mı?	7

2.4. Tartışmacı Metin Yapısı Öğretimi Uygulaması

Öğrencilere, son test öncesinde tartışmacı metin yapısını öğretmek amacıyla dört haftalık bir öğretim süreci yaşatıldı. Her bir haftaya 40 dk'lık dört ders saati ayrıldı. İlk haftada örnek metinler kullanılarak metin yapısı elementleri ve düşünceyi geliştirme yolları anlatıldı. Sonraki haftalarda da yazma ve çeşitli değerlendirme çalışmaları yapıldı. Gerçekleştirilen öğretim sürecine ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Tartışmacı Metin Yapısı Öğretimi Uygulaması

<p>1.HAFTA</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Tartışmacı metin birimleri (veri iddia, karşı iddia, destek gerekçesi, çürütme gerekçesi,koşullu kabul, sonuç) örnek metin üzerinde projeksiyonla yansıtılarak tanıtıldı. İşlevsel olmayan metin birimleri örneklerle açıklandı. Tartışmacı metin yapısına uygun dört tane örnek metin projeksiyonla yansıtılarak, metin birimleri üzerinde duruldu. Ardından eksik metin elementi olan birkaç problemlili metin incelendi. (40+40 dk.) ● Düşünceyi geliştirme yolları, örnek paragraflarla tanıtıldı. Ardından örnek paragraflar okunarak öğrencilerden paragraflarda hangi düşünceyi geliştirme yoluna başvurulduğu soruldu. Geri dönütler verildi. Ardından tartışmacı metin yapısının temel ve yardımcı elementleri özetlendi ve düşünceyi geliştirme yollarını bu metin yapısında kullanabileceklerine dikkat çekilerek metnin hangi birimlerinde bunlara başvurabilecekleri belirtildi. (40 dk.) ●Ön testte öğrenciler tarafından oluşturulmuş örnekler, yazarların isimleri belirtilmeden grupça tartışıldı. Sorunlu metin birimlerinin tespit edilmesi ve sorunun nasıl giderilebileceği konusunda öğrencilerden görüş alındı.(40 dk.)
<p>2. HAFTA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tartışmacı metnin ana elementlerini, yardımcı elementlerini, işlevsiz birimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını içeren örnek bir metin öğrencilerle birlikte incelendi. Ardından öğrencilerle birlikte belirlenen konuyla ilgili bir tartışma metninin birimleri öğrencilerle birlikte belirlendi. Bu birimler öğrencilerle birlikte tahtada bir metne dönüştürüldü.(40 dk.) ● Öğrencilerle birlikte belirlenen konu ile ilgili bireysel yazma çalışması yapıldı. Tüm öğrencilerin metinleri incelenmek üzere toplandı. (40 dk.) ●Önceki oturumda öğrencilerden toplanan metinlerden başarılı örnekler ve sorunlu örnekler seçilerek, yazarların isimleri belirtilmeden projeksiyonla yansıtılarak öğrencilerin değerlendirmeleri istendi. Oluşturulan metinlerin tartışmacı metin yapısına uygunluğu, temel ve yardımcı elementlerin oluşturulup oluşturulmadığı, düşünceyi geliştirme yollarına başvurulup vurulmadığı incelendi. Sorunlu örneklerle ilgili çözüm konusunda, öğrencilerin görüşleri alındı. Ardından üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılmış olduğu metinler, öğrencilere geri dağıtılarak, öğrencilerden kendi metinlerini incelemeleri istendi ve soruları cevaplandırıldı (40+40 dk.)
<p>3.HAFTA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Birlikte belirlenen konu ile ilgili bireysel yazma çalışması gerçekleştirildi. Tahtada metin yapısıyla ilgili şekilden hareketle her öğrencinin kendi metninde hangi elementlerin olup olmadığını değerlendirmesi istendi. Öz değerlendirme sonuçları tahtada elementlerin yanına yazıldı.(40+40 dk.) ●Birlikte belirlenen konu ile ilgili bireysel yazma çalışması gerçekleştirildi. Ardından oluşturulan metinler isimler belirtilmeden sınıfça değerlendirildi.(40+40dk.)
<p>4. HAFTA</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Öğrencilerden birlikte belirlenen konu ile ilgili tartışmacı metin yazmaları istendi. Yazılar tamamlandıktan sonra isteyen isimlerini kapalı olarak, isteyen görünür halde yazıları toplandı. Metinler kendileri ve sıra arkadaşları dışındaki arkadaşlarına değerlendirme yapmaları amacıyla dağıtıldı. Öğrencilerden metinleri okuduktan sonra ana ve yardımcı elementleri metin üzerinde göstermeleri istendi.(40+40 dk.) ● Öğrencilerden birlikte belirlenen konu ile ilgili metin oluşturmaları istendi. Öğrencilerden oluşturdukları metinleri sesli bir şekilde okumaları ve her metinden sonra grupça değerlendirme yapmaları istendi. (40+40 dk.)

2.5. Verilerin Analizi

Öntestler, öğrencilere tartışmacı metinle ilgili bir öğretim aşaması gerçekleştirilmeden uygulanmıştır. Son testler ise tartışmacı metin yapısı öğretiminin tüm aşamalarıyla gerçekleştirilmesinin ardından uygulanmıştır. Tartışmacı metin yazma formu ile öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki birimler, dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanamaz (0 puan), yetersiz (2 puan), orta (4 puan) ve başarılı (6 puan) şeklinde değerlendirilmiştir. Puanlamada iki derecenin ortasında bir puan verilmesi uygun bulunduğu ara puanlar (1, 3, 5) kullanılmıştır.

Katılımcıların öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci sonrasında tartışmacı yazma puanlarının hesaplanmasında betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen öntest-sontest puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Tartışmacı metin yapısı öğretiminin, 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında tartışmacı metin yapısı ana elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesinde Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

ÖNTEST Düzyey	Veri		İddia		Karşı iddia		Sonuç	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Yok (0 puan)	18	90	-	-	2	10	13	65
Yetersiz(1-2p)	2	10	1	5	1	5	3	15
Orta (3-4puan)	-	-	5	25	9	45	4	20
Başarılı(5-6p)	-	-	14	70	8	40	-	-
	20	100	20	100	20	100	20	100

Tablo 3'e göre öğretim süreci öncesinde, öğrencilerin tamamına yakını (% 90) "veri" elementinden 0 puan almıştır. Bu sonuç öğrencilerin metne giriş yapma konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 70) "iddia" elementini oluşturmada başarılı oldukları görülmektedir. "Karşı iddia" elementinde ise öğrencilerin % 45'i orta düzeyde, % 40'ı başarılı düzeyde puan almıştır. Öğrencilerin %65'inin "sonuç"

elementini oluşturmamadıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yarıdan fazlasının metni etkili ve yeterli biçimde sonlandıramadıklarını göstermektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Öğretim Süreci Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

SON TEST Düzy	Veri		İddia		Karşı iddia		Sonuç	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Yok (0 puan)	-	-	-	-	-	-	1	5
Yetersiz(1-2 puan)	3	15	-	-	-	-	1	5
Orta (3-4 puan)	5	25	2	10	4	20	11	55
Başarılı(5-6 puan)	12	60	18	90	16	80	7	35
	20	100	20	100	20	100	20	100

Tablo 4'e göre dört haftalık öğretim süreci sonunda, öğrencilerin % 60'ının "veri" elementini; tamamına yakınının (%90) "iddia" elementini; büyük çoğunluğunun "karşı iddia" (%80) elementini oluşturmada başarılı oldukları görülmektedir. "Sonuç" elementinde ise öğrencilerin % 55'i orta düzeyde, % 35'i başarılı düzeyde puan almıştır.

Tablo 5: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ana Elementler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test – Son Test					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00	-3,924	,000
Eşit	0				
Toplam	20				

Tablo 5'e göre öğrencilerin tartışmacı metin yapısı ana elementlerine yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci sonrasına ait puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z = -3,924$, $p < .040$) görülmektedir. Bu fark öğretim süreci sonrasında gerçekleştirilen son test puanı lehindedir. Bu bulguya göre tartışmacı metin yapısı öğretim süreci, öğrencilerin tartışmacı metin yapısı ana elementlerini oluşturmasında önemli ölçüde etkili olmuştur.

3.2. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasında Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında tartışmacı metin yapısı yardımcı elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

ÖNTEST Düzy	Destek Gereçesi		Çürütme Gereçesi	
	F	%	f	%
Yok(0 puan)	1	5	2	10
Yetersiz(1 puan)	5	25	9	45
Orta(2 puan)	8	40	7	35
İyi(3 puan)	5	25	1	5
Çok iyi(4 puan)	1	5	1	5
	20	100	20	100

Tablo 6'ya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun, metin yapısı öğretim süreci öncesinde oluşturdukları metinlerde “iddia destek gereçesi” yardımcı elementini orta (% 40), yetersiz (% 25) ve iyi (% 25) düzeylerinde oluşturdukları görülmektedir. “Karşı iddia çürütme gereçesi” yardımcı elementini ise orta(% 35), yetersiz (% 45) düzeylerinde oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Öğretim Süreci Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeyleri

SONTEST Düzy	Destek Gereçesi		Çürütme Gereçesi	
	F	%	f	%
Yok(0 puan)	-	-	-	-
Yetersiz(1 puan)	6	30	6	30
Orta(2 puan)	8	40	7	35
İyi(3 puan)	4	20	6	30
Çok iyi(4 puan)	2	10	1	5
	20	100	20	100

Tablo 7'ye göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışmacı metin yapısının öğretimi sonrasında oluşturdukları metinlerde yardımcı elementlerden “iddia destek gereçesini” orta

(% 40), yetersiz (% 30) ve iyi (% 20) düzeylerinde oluşturdukları görülmektedir. “Karşı iddia çürütme gerekçesi” yardımcı elementini ise orta (% 35), yetersiz (% 45) ve iyi (% 30) düzeylerinde oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 8: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Yardımcı Elementleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Yardımcı Elementler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test – Son Test					
Negatif Sıra	5	11,90	59,50		
Pozitif Sıra	14	9,32	130,50	-1,443	,149
Eşit	1				
Toplam	20				

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin tartışmacı metnin yardımcı elementlerine yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları öğretim süreci öncesi ve sonrasına ait puanları arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($z = -1,443$, $p > .040$) görülmektedir.

3.3. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanım Düzeyleri

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Düzeyleri

Düşünceyi Geliştirme Yolları	Öğretim Öncesi f	Öğretim Sonrası f
Açıklama	-	6
Örnekleme	50	75
Tanımlama	-	33
Karşılaştırma	18	24
Benzetme	-	13
Tanık gösterme	-	3
Sayısal verilerden yararlanma	-	-
Toplam	68	154

Tablo 9'a göre öğrenciler öğretim sürecinden önce düşünceyi geliştirme yollarından ikisini (örnekleme ve karşılaştırma) kullanırken, öğretim sonrasında düşünceyi geliştirme yollarından altısını (açıklama, örnekleme, tanımlama, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme) kullanmıştır. Öğrencilerin öğretim öncesinde de öğretim sonrasında da hiç kullanmadıkları düşünceyi geliştirme yolu ise "sayısal verilerden yararlanma"dır. Tabloya bakıldığında öğretim sürecinden sonra, öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımlarının hem çeşitlilik hem miktar bakımından büyük ölçüde arttığı görülmektedir.

Tablo 10: Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

DGY	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test – Son Test					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00	-2,207	,027
Eşit	1				
Toplam	7				

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarına yönelik öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci sonrasına ait sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z = -2,207$, $p < .040$) ve sonuçların son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrencilere verilen tartışmacı metin yapısı öğretim sürecinin, onların düşünceyi geliştirme yollarını daha etkili kullanmalarında olumlu bir sonuç yarattığı söylenebilir.

3.4. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri, Yardımcı Elementleri ve Düşünceyi Geliştirme Yollarına İlişkin Başarı Ortalamaları

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında ana elementler ile yardımcı elementlere ilişkin başarı ortalamaları ile düşünceyi geliştirme yollarını kullanım ortalamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrasına İlişkin Tartışmacı Metin Yapısı Ana Elementleri ile Yardımcı Elementlerini Oluşturma ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanımlarıyla İlgili Başarı Ortalamaları

	N	\bar{X}		S	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Ana Elementler	20	10,00	19,10	2,27	3,12
Yardımcı Elementler	20	3,50	4,20	1,50	1,54
DGY	20	9,71	22,00	18,98	26,19

Tablo 11'e göre öğrencilerin, ana elementlerdeki son test başarı ortalamalarının (19,10), ön test başarı ortalamalarından (10,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yardımcı elementlerdeki son test başarı ortalamalarının (4,20) ise ön test başarı ortalamalarından (3,50) belirgin bir fark olmamakla birlikte yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili ise son test başarı ortalamalarının (22,00) ön test başarı ortalamalarından (9,71) belirgin bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanma Sıklığı

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci öncesinde ve sonrasında işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklığına ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12: Öğrencilerin Öğretim Süreci Öncesi ve Sonrası İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanma Sıklığı

	Öğretim Öncesi f	Öğretim Sonrası f
Gereksiz tekrar	127	28
İlgisiz birim	1	1
Toplam	128	29

Tablo 12'ye göre öğrencilerin işlevsiz metin birimlerinden birisi olan ilgisiz birimi, öğretim süreci öncesinde de öğretim süreci sonrasında da kullanım sıklıklarının sadece bir olduğu göze çarpmaktadır. Ancak öğrencilerin işlevsiz metin birimlerinden birisi olan gereksiz tekrarı öğretim süreci sonrasındaki kullanımları (f:28), öğretim süreci öncesindeki kullanımlarına (f:127) göre büyük ölçüde azalmıştır.

4. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre tartışmacı metin yapısı öğretimi, 5. sınıf öğrencilerinin başarılı tartışmacı metinler yazabilmelerinde büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu sonuçlar, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin de kendi bilişsel şemaları ve bilgi birikimleri doğrultusunda, üzerinde fikir yürütebilecekleri konularda başarılı tartışmacı metinler yazabileceğini göstermiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin tartışmacı metin yapısı öğretim süreci sonrasında tartışmacı metin yapısı ana elementlerini oluşturma düzeyleri büyük ölçüde artmıştır.

Araştırmaya göre 5. sınıf öğrencilerinin metin yapısı öğretim süreci sonucunda tartışmacı metin temel elementlerinden veriyi oluşturma düzeyi % 0'dan % 60'a yükselmiştir. Alan yazında yapılmış çalışmalara baktığımızda Çakmak'ın (2013) "Metin Yapısı Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Etkisi" üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının veriyi oluşturma düzeyi % 12,7'den % 77,8'e yükselmiştir. Sis ve Bahşi'nin (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin veriyi oluşturma düzeyi % 18'den % 60,6'ya yükselmiştir. Tiryaki'nin (2013) "Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri" üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin veriyi oluşturma düzeyi % 16,3'tür. Öztürk'ün (2016) "Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında ise adayların veriyi oluşturma düzeyi % 10'dur.

Araştırmamızda 5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci sonucunda iddiayı oluşturma düzeyi %70'ten % 90'a yükselmiştir. Çakmak'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının iddiayı oluşturma düzeyi % 60,3'ten % 93,7'ye yükselmiştir. Sis ve Bahşi'nin (2016) çalışmasında öğrencilerin iddiayı oluşturma düzeyi % 19'dan % 60'a yükselmiştir. Tiryaki'nin (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin iddiayı oluşturma düzeyi % 30,0; Öztürk'ün (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının iddiayı oluşturma düzeyi % 30,5'tir.

5. sınıf öğrencilerinin öğretim süreci sonrasında karşı iddiayı oluşturma düzeyi % 40'tan % 80'e yükselmiştir. Çakmak'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının karşı iddiayı oluşturma düzeyi ise %0'dan %76,2'ye yükselmiştir. Sis ve Bahşi'nin (2016) çalışmasında öğrencilerin karşı iddiayı oluşturma düzeyi ise % 8'den % 49,1'e yükselmiştir. Tiryaki'nin (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin karşı iddiayı oluşturma düzeyi % 1,9; Öztürk'ün (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının karşı iddiayı oluşturma düzeyi % 6'dır.

5. Sınıf öğrencilerinin öğretim süreci sonrası sonuç birimini oluşturma düzeyi % 0'dan % 35'e yükselmiştir. Çakmak'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının sonuç birimini oluşturma düzeyi %14,2'den %77,8'e yükselmiştir. Sis ve Bahşi'nin (2016) çalışmasında öğrencilerin sonuç birimini oluşturma düzeyi % 37'den % 43,18'e yükselmiştir. Tiryaki'nin (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sonuç birimini oluşturma düzeyi % 59,2'dir; Öztürk'ün (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının sonuç birimini oluşturma düzeyi % 14,5'dir.

Bizim çalışmamız, Çakmak'ın (2013) çalışması ve Sis ile Bahşi'nin (2016) çalışmasında öğretim süreci sonrasında elde edilen sonuçlara göre tüm elementlerde öğrencilerin başarı düzeyleri ciddi oranda artmıştır. Ancak Tiryaki ve Öztürk'ün çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre elementlerin tamamında başarı düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, bu iki çalışmada bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu sonuçlara göre öğrencilere bir öğretim sürecinin yaşatılması, onların başarılı tartışmacı metinler yazmasında büyük bir öneme sahiptir. Özellikle bir üniversite öğrencisinin tartışmacı metin yazmada yeterli seviyede olması beklenir. Ancak öğretim süreci gerçekleştirilmemiş araştırmalarda üniversite öğrencilerinin beklenenin çok altında bir başarı gösterdikleri görülmektedir.

Çalışmamızda öğretim süreci öncesinde de öğrencilerin %70'nin iddiayı ve %40'ının karşı iddiayı başarılı düzeyde oluşturdukları görülmektedir. Tartışma konularının iki zıt düşünceyi barındırıyor olması, tartışmacı metin yapısı öğretimi gerçekleştirilmeden de öğrenciler tarafından "iddia" ve "karşı iddia" elementlerinin kullanımında etkili olmuş olabilir. Ayrıca seçilmiş olan konuların öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişki kurabileceği,

üzerinde düşünebilip söz söyleyebileceği seviyede oluşu da bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Ancak bu metin yapısının öğretimi gerçekleştirilmeden, öğrencilerin tamamına yakınının (% 90) “veri” biriminden 0 puan almış olması ve “sonuç” elementinin de öğrencilerin büyük çoğunluğu (%65) tarafından aynı şekilde oluşturulmamış olması, öğrencilerin bir metin yazmaya nasıl başlayıp o metni nasıl sona erdirmeleri gerektiğini bilmediklerini ve düşüncelerini planlı bir şekilde kâğıda dökemediklerini göstermektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımıyla ilgili öğretim süreci sonucundaki son test başarı ortalamalarının (22,00) öğretim süreci öncesindeki ön test başarı ortalamalarından (9,71) belirgin bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim süreci sonrasında öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını kullanımlarında artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğretim süreci öncesinde düşünceyi geliştirme yollarından sadece ikisini (örnekleme ve karşılaştırma) kullanırken, öğretim süreci sonrasında düşünceyi geliştirme yollarından altısını (açıklama, örnekleme, tanımlama, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme) kullanmıştır.

Düşünceyi geliştirme yolları, öğrencilerin fikirlerini açmada ve daha etkili, başarılı bir metin oluşturmada büyük bir etkiye sahiptir. Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin, bu yolları yeteri kadar bilmemeleri ve sınırlı sayıda kullanmaları metin başarısını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Ancak öğretim süreci sonrasında öğrencilerin bu yolları daha yeterli kullanmış olmaları, ortaya çıkan metinlerin de daha başarılı ürünler olmasında etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretim süreci öncesinde de sonrasında da örnekleme ve karşılaştırmayı kullanmış olmaları dikkat çekmektedir. Bu durum, 5. Sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim açısından bu iki yolu diğer yollara göre daha rahat kullanabilecek düzeyde olmalarıyla açıklanabilir. “Somut işlemler döneminde çocukların düşünce sistemleri somut gerçekler üzerine kurulmuştur.”(Eripek, (1998: 101). Bu açıdan bu dönemde olan çocukların düşüncelerini, gördükleri ya da yaşadıkları olaylar üzerinden oluşturduklarını söyleyebiliriz. Bu durum onların, düşüncelerini ifade ederken kendi yaşantılarından örnekler verip karşılaştırmalar yapmalarına neden olmuş olabilir. Örnekleme ve karşılaştırma yollarının, somut düşünceleri ifade etmede daha elverişli oluşu bu yöntemlerin öğretim süreci öncesinde de sonrasında da kullanım miktarlarının diğer yollara göre daha fazla olmasında etkili olmuş olabilir.

Öğrenciler öğretim süreci öncesinde örnekleme ve karşılaştırma dışında hiçbir düşünceyi geliştirme yolunu kullanmamıştır. Ancak öğretim süreci sonrasında tanımlama

(f:33), benzetme (f:13), açıklama (f:6) ve tanık gösterme (f:3) yollarını da kullandıkları görülmektedir. Öğretim süreci öncesinde hiç kullanılmamış olmasına rağmen öğretim süreci sonrasında öğrencilerin “tanımlama”yı kullanım sıklığının ciddi anlamda artmış olması metne, bu yolu kullanarak giriş yapmayı tercih etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca yapılan tanımlamalar, bir yetişkin tarafından yapılabilecek yeterlilikte olmasa da 5. sınıf öğrencilerinin buldukları bilişsel gelişim ve sahip oldukları genel kültür bilgisi dikkate alındığında “tanımlama”yı kullanmada başarılı oldukları söylenebilir. “Benzetme”yi de aynı şekilde sahip oldukları bilişsel gelişim aşaması bakımından somut örnekler üzerinden de olsa öğretim süreci sonrasında kullanmış oldukları görülmektedir. Açıklama ve tanık göstermede diğer yollara göre ciddi bir artış olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, açıklama yolunun diğer düşünceyi geliştirme yollarına göre bilişsel anlamda soyut işlemler gerektiriyor olmasıyla açıklanabilir. Tanık gösterme yolunda bir artış olmaması ise 5. sınıf öğrencilerinin bu yolu kullanmada yaş seviyesi bakımından yeterli bilgi birikimine sahip olmamasıyla açıklanabilir. Bu durum sayısal verilerden yararlanma yolunun da öğretim süreci öncesinde ve sonrasında kullanılmamasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği açısından metin konularının öğrenciler tarafından önceden bilinip araştırma yapılmamış olması da sayısal verilerden yararlanma yolunun kullanılmamasına neden olmuş olabilir.

Tiryaki'nin (2013), örneklemi 363 üniversite öğrencisinden oluşan çalışmasında öğrencilerin karşılaştırmayı kullanım miktarı 22 iken bizim çalışmamızda öğretim süreci sonucunda 20 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencilerinin karşılaştırmayı kullanım miktarı 24'tür. Üniversite öğrencilerinin benzetmeyi kullanım miktarı 14 iken 5. sınıf öğrencilerinin kullanım miktarı 13'tür. Üniversite öğrencilerinin tanımlamayı kullanım miktarı 62 iken 5. sınıf öğrencilerinin kullanım miktarı 33'tür. Üniversite öğrencilerinin örneklendirmeyi kullanım miktarı 183 iken 5. sınıf öğrencilerinin kullanım miktarı 75'tir. Üniversite öğrencilerinin açıklamayı kullanım miktarı 355 iken 5. sınıf öğrencilerinin kullanım miktarı 6'dır. Üniversite öğrencilerinin tanık göstermeyi kullanım miktarı 10 iken 5. sınıf öğrencilerinin kullanım miktarı 3'tür. Üniversite öğrencilerinin sayısal verilerden yararlanmayı kullanım miktarı 9 iken 5. sınıf öğrencileri sayısal verilerden yararlanma yolunu hiç kullanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin en çok kullandıkları düşünceyi geliştirme yolları açıklama ve örnekleme iken 5. Sınıf öğrencilerinin en çok kullandıkları yollar tanımlama ve örneklemedir. Tiryaki'nin çalışmasındaki öğrenci sayısının daha fazla olduğu dikkate alınarak bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin karşılaştırma ve benzetmeyi kullanım miktarının daha yüksek olduğu

görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin en az kullandığı yol tanık gösterme iken hiç kullanmadıkları yol ise sayısal verilerden yararlanmadır. Üniversite öğrencilerinin de en az kullandığı yollar tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanmadır. Tiryaki'nin çalışmasında bir öğretim sürecinin gerçekleşmemiş olması üniversite öğrencilerinin düşünceyi geliştirme yollarının birçoğu yeterli seviyede kullanılmamış olmasında etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin işlevsiz metin birimlerinden "gereksiz tekrarı" öğretim süreci sonrasındaki kullanımları (f:28), öğretim süreci öncesindeki kullanımlarına (f:127) göre büyük ölçüde azalmıştır. Öğrenciler düşüncelerini detaylandırmada zorluk çektikleri için öğretim süreci öncesinde cümlelerini tekrar etme yoluna başvurmuştur. Ancak öğretim süreci sonrasında düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarının etkisiyle ve öğretim aşamasında kendi yazılarında yaptıkları bu hatalara karşı farkındalık kazanmalarıyla gereksiz tekrarlar azalmıştır.

Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin yazılarında karşılaşılan bazı sorunların, öğretim süreci sonrasında düzelmiş olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazılarında öğretim süreci öncesinde karşılaşılan sorunlar ile öğretim süreci sonrasında belirlenen olumlu değişimleri şöyle özetleyebiliriz:

Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin yazılarında karşılaşılan sorunlar:	Öğretim süreci sonrasında öğrencilerin yazılarında belirlenen değişimler:
<ul style="list-style-type: none"> •Düşünceler bir süre sonra tekrar edilmiş. •Bazen bir cümle ile sınırlı paragraflar bazen de bir sayfaya yakın paragraflar söz konusu olmakla birlikte, paragraflar yeteri kadar açık ve iyi düzenlenmemiş. •Metinde paragraflar görsel olarak ayrılmamış ve düşünceler dağınık bir şekilde sunulmuş. •Bir konuyu yeteri kadar açıklığa kavuşturmadan düşünceler arka arkaya sıralanmış ve cümleler arasındaki bağlantılar zayıf. •Düşünceler yeteri kadar geliştirilmeden yarım bırakılmış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gereksiz tekrar azalmış. • Bir cümlelik paragraflar ya da bir sayfaya yakın olan paragraflar, yerini beş-altı cümlelik, birbiriyle ilişkili cümlelerden oluşan paragraflara bırakmış. • Paragraflar görsel olarak ayrılmış. •İddia ve karşı iddia; yeteri kadar geliştirilmeden arka arkaya sıralanmış karşılaştırma cümleleri şeklinde değil, ayrı paragraflarda geliştirilmeye çalışılmış. •Düşünceyi geliştirme yollarının öğretilmesiyle düşünceler detaylandırılmış.

Öğrencilerin yazılarında, özellikle paragraf oluşturma ile ilgili sıkıntılar dikkat çekmektedir. Bu yetersizlikleri, onların tartışmacı metin yapısına uygun bir metin oluşturmalarını da olumsuz yönde etkilemiştir. Coşkun'a (2011: 71) göre de "Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin en önemli sorunlarından biri metinde geliştirilebilecek düşünceleri geliştirmeden arka arkaya sıralamaktır. Bu durumda her biri bir veya birkaç paragraf uzunluğunda yazılabilecek düşünceler bir cümleyle söylenir, bir başka düşünceye geçilir. Bazen tek cümlelik paragraflar görülürken bazen de sayfalarca süren paragraflar oluşturulur."

Her ne kadar 5. sınıf öğrencileri somut işlemler dönemine denk geliyor olsa da 10-11 yaş aralığında olan bu öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olduklarını da söyleyebiliriz. Bu yüzden bu dönemdeki öğrenciler neden sonuç ilişkileri kurarak, değerlendirmeler yapıp iki karşıt düşünceyi karşılaştırarak genel yargılara ulaşabilmektedir (Özdemir vd. 2012: 582). Ancak yine de soyut işlemler dönemine tam anlamıyla geçemedikleri için bu dönemde, olayları değişik yönleriyle irdeleyerek problemlere değişik yollardan çözümler bulmakta, görüşlerini sistemli hale getirmede ve kuramlar geliştirebilmede güçlük çekerler (Erden ve Akman,2001: 67).

5. sınıf düzeyindeki öğrenciler somut düşünme evresinden tam anlamıyla çıkmayıp soyut düşünme evresine geçiş aşamasındadırlar. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklar; sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma işlemlerini rahat bir şekilde yapabilirken; genelleme, tümevarım, tümdengelim, analiz, sentez gibi işlemlerde soyut işlemler dönemine tam olarak geçemediklerinden zorlanabilirler (Demirel vd. 2001). Öğrencilerin soyut işlemler evresine tamamen geçmemiş olmaları, olayları değişik yönleriyle irdeleyerek düşüncelerini yeteri kadar açıp geliştirememelerine, başka bir deyişle tümevarım yolunu kullanıp kuramsal nitelikte gerekçe cümleleri kurmada ya da kuramsal nitelikteki cümleleri analiz ederek farklı önermelere ulaşmada zorlanmalarına neden olabilir.

Tartışmacı metin yapısı; olaylar arasında ilişki kurma, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma, problemlere çözüm yolu bulma vb. soyut işlemler gerektirdiğinden ilköğretimin ilk basamaklarında öğrenciler bu metin türünü yazmada zorlanabilir. Ancak bu durum bu yaşlarda bu metin türü ile çalışma yapılmaması gerektiği anlamına gelmez. Çünkü basit düzeyde olsa da somut işlemler döneminde de tartışmacı metin yazılabilir. Roussey ve

Gombert (1996) tarafından yapılan çalışma da bunu doğrulamaktadır. Bu çalışmada sekiz yaşındaki çocukların yazma düzeylerine bakılmaksızın cümleleri tartışmacı olarak işleme ve sıralama kapasitesine sahip olduğu belirlenmiştir (Yaylacık, 2015: 11).

Öğrenciler soyut işlemler dönemine yaklaştıkça bu metin türündeki yazıları daha nitelikli hale gelmektedir. 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. Çalışma sonucunda 11 yaşındaki çocukların düzenledikleri metinlerde 10 yaşındaki çocuklara göre bu bağlaçları daha fazla oranda doğru yerleştirdiği ve tartışma şemasını daha bilinçli kullandığı görülmüştür (Yaylacık, 2015: 10). Bu da bir yıllık bir zihinsel gelişimin bile metnin niteliğini etkilediğini gösterir. Çağlayan Dilber (2014)'in 6. sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada ise öğrenim gören öğrencilerin öğretim süreci sonrasında tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Yaylacık, 2015: 20).

Yaylacık (2015: 189), ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi üzerine yaptığı araştırmada deney grubunda verilen eğitimle öğrencilerin puan ortalamalarının orta düzeyde olmakla birlikte büyük oranda yükseldiğini belirtmiştir. Ancak bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin tartışmaya dayalı bir metin yapısı oluşturabilecek bilişsel kapasiteye sahip olmasına rağmen aldıkları puanların orta düzeyde oluşunu, öğrencilerin bu sınıf seviyesine kadar tartışma metniyle veya tartışmaya dayalı türlerle karşılaşmamasından kaynaklanmış olabileceğini ileri sürmüştür.

Ülkemizde tartışma yapısı ile ilgili çalışmalar daha çok sözlü tartışmalar üzerine yoğunlaşmış, yazma eğitimine ilişkin çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Tartışmacı metinle ilgili yapılan çalışmaların ise büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçların bir üniversite öğrencisinden beklenen seviyede olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bilişsel beceriler açısından baktığımızda “Türkçe öğretiminde yannda; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin

geliştirilmesi; birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin, öğrencilerin temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi; ayrıca öğrencilerin bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmelerinin amaçlanması, bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerektiği” belirtilmiştir (MEB, 2015). Ancak buna rağmen Türkçe Dersi Öğretim Programlarında tartışmacı metin, bir metin türü olarak yer almamakta, “tartışma” kelimesi ise konuşma becerisiyle ilişki kazanımlarda geçmektedir. Ortaokullar için “Yazarlık ve Yazma Becerileri ” adındaki seçmeli dersin programında metin yapıları arasında tartışmacı metin türüne de yer verildiği görülmektedir. Bu programda “Tartışmaya dayalı metin oluşturur.” kazanımı ve düzeylere göre yapılabilecek çalışma örnekleri yer almaktadır. Ancak bu metin türünün 2015 Türkçe öğretim programında yer almaması bir eksikliklerdir.

Yazma becerisi ile ilgili en önemli aşama düşünmedir. Çünkü düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için öncelikle sağlıklı düşünmek gerekir (Calp, 2010: 227,230). Tartışma, karşıdaki kişinin düşüncesini değiştirmek amacıyla fikir üretmek gerektirdiği için öğrencileri düşünmeye sevk ederek gelişmelerine katkı sağlayabilir (Maden ve Karadağ, 2013: 278).

Son yıllarda zihinsel bağımsızlık önemli bir beceri olmaktadır. Bu beceriler “karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma” becerileri olarak sıralanmaktadır (OCDE, 2005, Güneş, 2013: 168). Tartışmacı anlatımın, öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirip, doğru ve sağlıklı düşüncelerine katkı sağlaması bakımından, bu becerilerin de gelişmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ayrıca bu metin yapısını öğrenmek, eleştirel bakış açısı ve ikna etme becerisi kazandırdığı için günlük yaşamda da yazılı veya sözlü tartışmalarda etkili olabilir (MEB, 2012).

Yaşamın çoğu alanlarında yazma becerisine başvurmaktaız. Çağdaş toplum da düşünebilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek istemektedir. Bu durum, eğitimin amacının da gelişime açık bireyler yetiştirme olmasında etkili olmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde yazılı anlatım

becerilerinin de geliştirilmesi ve bu becerilerinin onların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda tartışmacı metin yapısının kazandıracakları da önemlidir.

Yapılan araştırmalar yazma eğitiminin bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgili olduğunu ve çocuklara ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak yazma eğitimi çalışmalarının verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Yazmada kullanılan zihinsel işlemler zihin yapısını da düzenlemektedir. Tartışmacı anlatımın, öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirip, doğru ve sağlıklı düşüncelerine katkı sağlaması bakımından daha doğru eleştiri yapabilip kendini ifade edebilme becerisi kazandırabileceği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırmalar, tartışmacı metin yazmada üniversite öğrencilerinin bile yeterli seviyede olmadığını ortaya koymuştur. Öğretim süreci gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmalar ise, metin yapısının öğretildiği öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarılarının büyük ölçüde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda yapılmış araştırmaların sayısının artırılması gerekmektedir birlikte metin yapısı öğretimine erken yaşlarda başlamanın başarılı metinler yazmadaki önemi dikkate alınmalıdır.

Yazma çalışmalarına ilköğretim birinci sınıftan itibaren başlanmalıdır. 7-11 yaş aralığına denk gelen sınıf seviyelerindeki öğrenciler, somut işlemler döneminde olmakla birlikte, öğrencilerin her yaşta bilişsel açıdan gelişimleri devam etmekte ve zihinsel becerileri artmaktadır. Bu yüzden öğrenciler daha rahat yazabileceği metin türlerinden başlamak suretiyle tüm metin türleriyle tanıştırılmalıdır. Çünkü erken yaşlarda farklı metin türleriyle karşılaşmamış ve yeteri kadar yazma çalışması yapmamış öğrenciler ileriki yaşlarda bu metin türlerini yazmada zorlanmaktadır.

Tartışmaya dayalı metinler eğitim alanında gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ilkokuldan itibaren eğitimin konusu olmalıdır ve küçük yaşlardan itibaren bu metin yapısını tanıtmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Somut işlemler döneminde öğrenciler tam anlamıyla tartışmacı metin oluşturamazlar da ileri yıllarda başarılı metinler oluşturabilmeleri için bu yaşlarda bu metin yapısıyla tanıştırmaları faydalı olacaktır. Bu açıdan bu metin

türünde istenilen başarının yakalanabilmesi için tartışmacı metin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine uygun kazanımlarla bir metin türü olarak yer almalıdır.

Öğrencilerin kullanacakları metin türüyle ilgili bir öğretim sürecinden geçmeleri gerekir. Bu süreçte öğrencilere metin yapısı hakkında bilgi verilmeli, kullanılacak metin yapısıyla ilgili iyi ve sorunlu örnekler öğrencilerle birlikte incelenmeli, bireysel ve grupça yazma çalışmaları yapılmalı, her öğrencinin yazısı ayrı ayrı değerlendirilmeli, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca düşünceyi geliştirme yolları öğretilmeli ve gerekirse cümle ve paragraf çalışmaları yapılmalıdır.

İstenilen metin yapısını yazma konusunda, öğrencilerin ilerleyen yaşlarda çok daha iyi yeterlilikte olabilmesi için ilköğretim basamağından itibaren öğrencilere metin yapısı öğretilmeli ve onların zihinsel gelişimlerine ve bilgi birikimlerine uygun konular seçilerek yeterli miktarda yazma çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 85-124. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. H. Akyol ve A. Kırkılıç (Editörler) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 49-90. Ankara: PegemA Yayınları.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 45-82. Ankara: PegemA Yayınları.
- Coşkun, E. Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Coşkun, E. Tiryaki, E. N. (2013a). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 101-141.
- Coşkun, E. Tiryaki, E. N. (2013b). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(2), 102-115.
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Journal Of TheoryAndPractice İn Education*, 9(4), 379-389.
- Demirel, Ö. Can, G. Kaya, Z. Gelbal, S. (2001). *Öğretmen adayları için KMS*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. Şahinel M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara:

Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eripek, S. (1998). İlköğretim çağı çocuklarının bilişsel, bedensel ve kişilik özellikleri. Ayhan Hakan (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, (1016).

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12).

Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 195-220. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gökçe, B. Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1,11-30.

Gündüz, O. Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2- uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.

Maden, S. Karadağ, Ö. (2013). *Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. (Editörler: A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Maltepe, S. *Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı*. [Çevrim-içi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/757/9637.pdf>], Erişim

tarihi: 13.10.2016.

- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi bilişsel gelişim*. Ankara. [Çevrim-içi: http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/Bili%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf], Erişim tarihi: 15.10.2016.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5-8. sınıflar)*. Ankara. [Çevrim-içi: http://www.sorubak.com/ortaokul-yazarlik-ve-yazma-becerileri-dersi--5-6-7-ve-8-siniflar-ogretim-programi_37675.shtml], Erişim tarihi: 08.10.2016.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara. [Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=247>], Erişim tarihi: 09.10.2016.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özdemir, O. Özdemir, P. Kadak, M. Nasıroğlu, S.(2012). Kişilik gelişimi. *Personality Development Yaklaşımlar-CurrentApproaches in Psychiatry*. 4(4), 566-589.
- Özdemir, E. Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi-yazma sanatı*. İstanbul. Papirüs Yayınları.
- Özkara, Y. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 131-141.
- Özkara, Y.Şahin, İ.2013. Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*,175-187.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Par, A. H. (1974). *Planlı yazma sanatı "kompozisyon I-II"*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Sis, N. Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 2025-2042.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(3), 49-61.
- Tok, M. Rachim, S. Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gefad*. 34(2), 267-292.
- TDK, (2011). *Türkçe sözlük*, Ankara: TDK.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, 461-472.
- Yaman, H. Karaarslan, F. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*. 6(6), 1195-1223.
- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

EKLER

Ek 1: Tartışmacı Metin Yazma Formu-Ön Test

Adınız-Soyadınız:

Sınıfınız:

Numaranız:

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan istediğiniz biri hakkında bir metin yazınız.

1. İnsanlar daha fazla mı televizyon seyretmeli, daha az mı televizyon seyretmeli? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Çok okuyan mı çok gezen mi daha bilgilidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
3. Kalabalık bir ailede yaşamak mı insanı mutlu eder, kalabalık olmayan bir ailede yaşamak mı? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
4. Çocukların kişiliğinde ailenin mi yoksa arkadaşlarının mi etkisi daha çoktur? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Ek 2: Tartışmacı Metin Yazma Formu-Son Test

Adınız-Soyadınız:

Sınıfınız:

Numaranız:

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan istediğiniz biri hakkında bir metin yazınız.

1. Köyde yaşayan insanlar mı daha mutludur, şehirde yaşayan insanlar mı?
2. Teknoloji dünyaya faydalı mıdır, zararlı mıdır?
3. İnsanlar dünyayı geliştirip güzelleştirir mi yoksa insanlar dünyaya zarar mı verir?
4. Bir toplumun gelişmesinde ihtiyarların mı yoksa gençlerin mi katkısı daha büyüktür?