

**INVESTIGATION OF THE  
ARGUMENTATIVE TEXT WRITING SKILLS OF  
THE EIGHTH GRADE STUDENTS IN TERMS OF  
VARIOUS VARIABLES**

**Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma  
Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>**

**Bekir GÖKÇE<sup>2</sup> & Nesrin SİS<sup>3</sup>**

**Abstract**

In this research, the argumentative text writing skill levels and the differentiation of the argumentative text writing achievements in accordance with certain variables have been questioned. Therefore, the purpose of this study is to determine the argumentative writing skill levels of eighth-grade students and to investigate the differentiation in accordance with certain variables. The universe of the research, which was designed according to the screening model, was formed by the 8th-grade students of 13 different secondary schools in the central district of the Rize province in 2013-2014 Education Year 322 students from this universe were defined as the sample using the stratified sampling method. In the study, students were asked to write antext by selecting one of the topics in the Argumentative Text Writing Form. The texts that the students wrote were scored using "Analytically Graded Scorecard for Argumentative Text Writing" and "Coherence Graded Scorecard for Argumentative Text Writing". Whether there was a significant difference between the argumentative text writing achievement scores obtained using this way and the demographic characteristics of the participants was questioned. In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, ANOVA, and one-way variance analysis were utilized by making use of SPSS 23.0 program pack. According to the findings of the research, it was understood that the students' achievement levels in writing argumentative texts were at "medium" level and the coherence levels of the texts were identified as "inconsistent". It was found that there was a significant relationship between students' achievement scores in the argumentative text writing and the coherence scores in these argumentative texts. This demonstrates the function of coherence in writing text. It was determined that the students were successful in constructing the "argument" and "result" sections in writing argumentative texts and unsuccessful in constructing the "data" sections. In the study, the participants had significant differences in the achievement levels of writing argumentative texts according to genders, their mothers' and fathers' educational statuses, their families' monthly incomes, and having libraries in their homes. These findings indicate that the mentioned variables have decisive characteristics for their achievements in argumentative text writing.

**Key Words:** Writing skills, text, argumentative text, coherence.

<sup>1</sup> Bu makale, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2016 yılında Bekir GÖKÇE tarafından sunulan "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: [bekir.gokce@erdogan.edu.tr](mailto:bekir.gokce@erdogan.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e-posta: [nesrin.sis@inonu.edu.tr](mailto:nesrin.sis@inonu.edu.tr)

### Özet

Bu araştırmada, tartışmacı metin yazma beceri düzeyleri ile tartışmacı metin yazma başarılarının kimi değişkenlere göre farklılaşma durumu sorgulanmaktadır. Bundan dolayı araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve birtakım değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda Rize ili Merkez ilçede 13 ortaokulun 8. sınıflarına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 322 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden Tartışmacı Metin Yazma Formu'ndaki konulardan birini seçerek bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenci metinleri "Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı" ve "Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılarak puanlanmıştır. Bu yolla elde edilen tartışmacı metin yazma başarı puanları ile katılımcıların demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından yararlanılarak betimsel istatistik, t-testi, ANOVA ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarısının "orta" düzeyde, metin tutarlılığının ise "tutarsız" düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, metin yazma başarısında tutarlılığın işlevini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin tartışmacı metin yazmada iddia ve "sonuç" birimlerini oluşturmada başarılı; "veri" birimini oluşturmada ise başarısız oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarında cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri ve evlerinde kitaplık olma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, sözü edilen değişkenlerin tartışmacı metin yazma başarısında belirleyici olduğunu göstermiştir.

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

### Giriş

Türkçe eğitiminde, bireyin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi zorunluluktur. Kuşkusuz, bilgiyi elinde tutarak başarıyı yakalayan toplumların özelliklerinden biri de dil becerileri gelişmiş bireylerden oluşmalarıdır (Şahbaz, 2013: 134). Öğrenme alanları içinde özel bir işlevi bulunan yazma, düşünme ile sıkı bir ilişki içindedir. Yazmanın ilkeleri arasında "gözlem yapma", "okuma" ve "düşünme"nin oluşu, bu gerçeği göstermektedir. Bundan dolayı "yazma, kişisel ve toplumsal açılarından önemini korumaya devam etmektedir" (Akyol, 2008: 99). "Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur" (Sever, 2011: 24). Ancak hemen her sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, özellikle yazılı anlatım sorunları yaşadıkları bilinmektedir.

Yazma eğitimi çalışmaları kapsamında okullarda yıllardır geleneksel bir biçimde uygulanan bir atasözü veya özdeyişin açıklanması çalışmalarından uzaklaşarak öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini temel alan, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve kendilerini özgürce anlatabilmelerine olanak sağlayan değişik tür ve içerikte yazma çalışmalarına işlerlik kazandırılması gerekmektedir (Göçer, 2010: 192; Karadağ, 2016: 203). Çünkü yazma edimi, bireyin, temelde "sorun çözme" eylemi gerçekleştirmesini gerekli kılan bir sürece işaret etmektedir (Subaşı Uzun, 2006: 695).

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

görülmektedir (Ülper, 2012: 123). Bunun yanı sıra çoktan seçmeli sınav sisteminin varlığı, öğrencilerin yazma yeteneğini köreltirken öğretmenler açısından da bu konuda gösterilen çabanın “öğrencilerin sınav hazırlığından çalınan vakit” olarak görülmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Karadağ, 2016: 202). Ayrıca yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması, öğrencilerin ele aldıkları konu hakkında derine inememeleri, fikirlerini destekleyici örneklere yer verememeleri, konulara tek yönlü bakmaları ve farklı bakış açılarını yakalayamamaları yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 49). Bu sorunların varlığı, yazma öğrenme alanında düşünme becerilerinin yenilikçi uygulamalarla geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yirminci yüzyılda bütün toplumları sarsan felsefi ve politik değişimler, eğitimde de ön plana çıkarak değişime neden olmuştur. Bu değişiklikler arasında “tartışma” olarak adlandırılan eleştirel akıl yürütmeyi teşvik etme son derece önemlidir (Andriessen ve Schwarz, 2009: 171). “Tartışma eylemi, bilimsel çalışma, düşünme ve öğrenme sürecidir. Dolayısıyla bilimsel bilgiler, düşünme ve öğrenme ürünleri, aynı olgunun farklı açılarından görüntüsüdür. Bu bakış açısıyla bakıldığında eğitimciler olarak en önemli sorumluluklarımızdan biri de öğrencilerin tartışabilecekleri ortamlar sağlamaktır” (Aldağ, 2006: 52-53). Nitekim eğitimciler tarafından “tartışmacı söylev” adı verilen bir öğretim yaklaşımı, günümüzde çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Kaya ve Kılıç, 2008: 89). Bu yolla öğrencilerin tartışabilme, sorgulayabilme, kendi fikrini dile getirebilme ve bir fikri savunabilme becerileri geliştirilmektedir. “Tartışma bazen ikna etme amacını taşıyan bazense kişinin kendi görüş veya tutumunu belirlemesini sağlayan sosyal ve sözel bir etkinliktir. Her iki durumda da tartışma eylemi ortaya çıkacak sonuçtan bağımsız olarak değişme veya değiştirme eylemleriyle ilişkilidir” (Aldağ, 2006: 78). Buna ek olarak tartışma sürecinin, tartışmacı düşünme üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir etkisi bulunmasa da öğrenci yansıtmalarından yazma sürecine olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Reznitskaya, Anderson ve Kuo, 2007: 469).

Bu açıklamalar, tartışmanın bilimsel ve felsefi temellerinin olduğunu, öğrenme öğretme ortamlarında kullanımının önem kazandığını, bireyin düşünce ve eylemlerinde değişmeyi/değiştirmeyi sağladığını göstermektedir. Türkçe öğretiminde “tartışmacı metin” türünde yazılan ürünler, sözü edilen bu işlevleri yerine getirmektedir. Bu tür metinlerde temel amaç, okuyucuyu ikna etmektir (Karadağ, 2003: 84). Aynı zamanda “bir yargıyı, bir düşünce ya da öneriyi, çürütme, değiştirme amacı” söz konusudur (Özdemir, 1983: 26). Başka deyişle “tartışmacı metinlerin amacı okuyucu veya dinleyiciyi istenilen davranış ve düşünce biçimine yönlendirmek, ikna etmektir” (Karatay, 2014: 136). Bu nedenle tartışma metni yazmak yalnızca süreçlerin karmaşıklığı nedeniyle değil, aynı zamanda “tartışma” teriminin kendi doğası gereği de zordur (Schwarz, 2009: 91). Gerçekten de öğrenciler, en fazla, bu tür metinleri yazarken zorlanmaktadırlar (Akyol, 2008: 99).

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

Tartışmacı metinde “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler”in işe koşulduğunu söylemek mümkündür (MEB, 2015: 4). Buna ek olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin de tartışmacı metin yazma becerisinden yararlanabilecekleri üzerinde durulmaktadır (Yeh, 1998). Bu öneri, Türkiye’de 2005 ve özellikle 2015 Programlarında karşılık bulmuştur. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006), yazma öğrenme alanı içinde “kendini yazılı olarak ifade etme” amacı doğrultusunda yer alan bazı kazanımların tartışmacı metinle dolaylı olarak ilgili olması; Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2015) ise tartışmacı metni doğrudan belirten kazanımların varlığı, bu açıdan özel bir önem taşımaktadır. Bu yolla öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir iddia dile getirme, iddiasını gerekçelendirme, kanıtlara başvurma, karşı iddianın farkında olma ve karşı iddiayı çürütme, düşüncelerini mantık düzeni içinde sonuçlandırma gibi kazanımlara ulaşmaları beklenmektedir.

Türkiye’de üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine yönelik araştırmalarda (Tiryaki, 2011; Çağlayan Dilber, 2014; Özçakmak, 2015; Gökçe ve Çelebi, 2015; Beyreli ve Konuk, 2016; Öztürk, 2016; Sünter, 2017) son yıllarda artış görülmektedir. Buna karşın ortaokul düzeyinde tartışmacı metin yazma becerisine yönelik yapılan araştırmaların (Yaylacık, 2015; Sis ve Bahşi, 2016) sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen ve örneklemi yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu her iki araştırmada, metin üretmede çeşitli sorunların yaşandığı ve belirli bir eğitim ile yazma düzeylerinde iyileşmelerin olduğu dile getirilmektedir.

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

## 2. Amaç

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

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri hangi düzeydedir?
2. Sekizinci sınıf öğrencileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturmada hangi düzeydedir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklıkları nedir?
4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları hangi düzeydedir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeyleri ile tartışmacı metinlerindeki tutarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine (cinsiyet, anne ve baba ögenim durumu, ailenin aylık geliri, evlerinde kitaplık olma durumu) göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

### 3. Yöntem

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

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içinde incelemeyi hedefleyen “betimsel” yöntemdir. Araştırmada “var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012: 77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

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

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı’nda Rize ili Merkez ilçe ortaokullarının 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla tabakalı örnekleme yönteminin orantılı seçimi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 85). Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1:**  
*Araştırmanın Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler*

| Değişken      | Evren                          |       | Örneklem |       |
|---------------|--------------------------------|-------|----------|-------|
|               | f                              | f     | %        |       |
| Okul Adı      | Cumhuriyet Ortaokulu           | 37    | 6        | 2     |
|               | Çay Ortaokulu                  | 94    | 16       | 5     |
|               | Çaykur Ortaokulu               | 301   | 55       | 17    |
|               | Çiftkavak Polis Amca Ortaokulu | 28    | 5        | 2     |
|               | Denizciler Ortaokulu           | 157   | 28       | 9     |
|               | Hüseyin Yardımcı Ortaokulu     | 83    | 15       | 5     |
|               | İstiklal Ortaokulu             | 129   | 23       | 7     |
|               | Kurtuluş Ortaokulu             | 206   | 36       | 11    |
|               | Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu    | 258   | 46       | 14    |
|               | Merkez Atatürk Ortaokulu       | 150   | 27       | 8     |
|               | Reşadiye Zihni Derin Ortaokulu | 181   | 32       | 10    |
|               | Şevket Yardımcı Ortaokulu      | 106   | 19       | 6     |
|               | Taşlıdere Gazi Ortaokulu       | 81    | 14       | 4     |
| Cinsiyet      | Kız                            | 61,39 | 205      | 63,67 |
|               | Erkek                          | 38,61 | 117      | 36,33 |
| <b>Toplam</b> |                                | 1811  | 322      | 100   |

Tablo 1’e göre araştırmanın evreni, Rize ili Merkez ilçe ortaokullarının sekizinci sınıflarında öğrenim gören 1.811 öğrencidir. Tabakalı örnekleme yönteminde kullanılan evrenden örneklem alma yöntemine göre örneklem, belirli yüzdeler dâhilinde, evreni temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Bu oranlama sonucunda araştırmanın çalışma

evreninden, araştırmacının imkânları çerçevesinde 322 öğrencinin oluşturduğu örneklem belirlenmiştir. Tabakaların belirlenmesinde Rize ili Merkez ilçe ortaokullarına kayıtlı öğrenci sayıları belirleyici olmuştur. Tabakalı örnekleminin seçilmesinin bir başka nedeni ise öğrencilerin dil becerileri üzerinde sosyoekonomik etkenlerin rolünün olduğunu belirten çalışmaların varlığıdır (Temur, 2006; Balcı, 2009).

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında sırasıyla Tartışmacı Metin Yazma Formu, Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi), Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Tartışmacı Metin Yazma Formu, araştırmanın temel veri kaynağıdır. Bu form yoluyla oluşturulan metinler, sırasıyla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ve Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir.

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

**Tablo 2:**

*Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar*

| Sıra | Tartışma Konusu   | Toplam Puan | Ortalama Puan |
|------|---|-------------|---------------|
| 1    | Meslek seçiminde bireylerin tercihi mi öncelikli olmalıdır, ailelerin yönlendirmeleri mi?   | 39          | 3,9           |
| 2    | Bilgisayar ve internet, eğitim öğretime destek midir, engel midir?  | 37          | 3,7           |
| 3    | Ailenin tek çocuğu olmak mı, yoksa çok çocuklu bir ailede büyümek mi daha avantajlıdır?   | 34          | 3,4           |
| 4    | Bir insan için meslek seçerken bol para kazanmak mı, severek yapacağı bir iş sahibi olmak mı daha önemlidir?  | 33          | 3,3           |
| 5    | Liselere girişte, eskiden olduğu gibi, tek sınav mı olmalı, yoksa her dersten tek tek yazılı sınavlar mı olmalı?  | 36          | 3,6           |
| 6    | Kitle iletişim araçları (internet, televizyon, radyo, gazete ve sosyal medya), öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarını olumlu mu, olumsuz mu etkilemektedir? | 41          | 4,1           |
| 7    | Kent yaşamı, insanı sosyalleştirmekte midir, yoksa yalnızlaştırmakta mıdır?   | 30          | 3,0           |
| 8    | Günümüzde aile bağlarının zayıflaması, bireysel yaşama isteğinden mi kaynaklanıyor, yoksa iletişimsizlikten mi?   | 29          | 2,9           |
| 9    | Size göre, okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mı, olmamalı mı?   | 39          | 3,9           |
| 10   | Adaletin uygulanmasında kanun mu önemlidir, vicdan mı?  | 26          | 2,6           |

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

Asıl uygulamada öğrencilere Tartışmacı Metin Yazma Formu verilmiş, bu formdaki konulardan birini seçerek düşüncelerini gerekçeleriyle anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamalar, 2013-2014 öğretim yılının ikinci döneminde, Şubat-Mart 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### **Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Ortaokul Düzeyi)**

Ek 1’de yer alan bu dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin metinlerinde tartışmacı metin birimlerinin varlığının sınanmasında kullanılmış ve şu işlem basamakları izlenerek geliştirilmiştir:

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

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

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

Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı’nın güvenilirliğini sınamak amacıyla kodlayıcıların uyumuna bakılmıştır. Araştırmacı ile bu süreçte katkı sunan uzmanlar, ön uygulamadaki metinler üzerinde dereceli puanlama anahtarını göz önünde bulundurarak her metin birimini ayrı ayrı puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda Başlık birimi için .93; Veri birimi için .98; İddia birimi için .93; Karşı İddia birimi için .99 ve Sonuç birimi için .97 şeklinde olan güvenilirlik katsayılarına ulaşılmıştır.

#### **Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı**

Bu ölçek, Çağlayan Dilber (2014) tarafından ilgili alanyazının taranması ve ön uygulamanın yapılması sonucunda geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra Tartışmacı Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı’nın geliştirilme sürecinde ön uygulamada üretilen 50 yazılı metin, bir uzmanla birlikte puanlanmış, kodlayıcılar arasındaki uyum, güvenilirlik için yeterli görülmüştür (Ek 4). Tartışmacı metinlerin tutarlılığını değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçek, *Çok Tutarlı (1), Oldukça Tutarlı (2), Tutarlı (3), Kısmen Tutarlı (4), Oldukça Tutarlı (5), Çok Tutarlı (6)* olmak üzere 6’lı derecelendirme tipinde yapılandırılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın soruları arasında yer alan “Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma başarılarında sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?” sorusunun yanıtını bulmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Beş sorudan oluşan bu form aracılığıyla *cinsiyet*, *babanın öğrenim durumu*, *annenin öğrenim durumu*, *ailenin ortalama aylık gelir durumu* ve *evde kitaplık olma durumuna* yönelik bilgilere ulaşılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile çözümlenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Tartışmacı metin birimlerini içeren, ilgili alanyazın kullanılarak hazırlanan ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek ortaokul düzeyine uygun duruma getirilen Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'na göre düzeyler *Puanlanamaz (0 puan)*, *Başarısız (2 puan)*, *Az Başarılı (4 puan)*, *Başarılı (6 puan)*, *Çok Başarılı (8 puan)* olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada metinler, Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Öğrencilerin elde ettikleri toplam puanlar *Puanlanamaz (0 puan)*, *Başarısız (1-10 puan)*, *Orta (11-20)*, *Başarılı (21-30)* ve *Çok Başarılı (31-40)* düzeylerinin özelliklerine karşılık gelmiştir. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen toplam puanlar, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerisi puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırmada Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak yüzde ve frekanslar belirlenmiş, betimsel analizler yapılmıştır.

Araştırmada katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanlara göre tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanları saptanmıştır.

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

## 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur. Bu amaçla sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri, tartışmacı metin birimlerini oluşturma düzeyleri, düşünceyi geliştirme yollarını kullanım sıklıkları, tutarlılık puanları, tartışmacı metin yazma başarılarında demografik özelliklerine göre bir farklılaşmanın olup olmadığına yönelik bulgular sunulmuştur.

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

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



**Tablo 3:**  
*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları*

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

Tablo 3 incelendiğinde 322 öğrencinin tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamasının 19,11 (100 puan üzerinden 48-50 puan arası) olduğu görülmektedir. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki 0-40 aralığındaki puanlama dikkate alındığında katılımcıların tartışmacı metin yazmada “orta” (11-20 puan) düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

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

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

#### **4.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeylerine İlişkin Bulgular**

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

**Tablo 4:**  
*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri*

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

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

Ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda da iddia ve sonuç birimlerini oluşturmadaki başarının, veri ve karşı iddia birimlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tiryaki, 2011; Çağlayan Dilber, 2014; Yaylacık, 2015; Sis ve Bahşi, 2016; Öztürk, 2016). Bu bulgulara göre katılımcıların iddia, başlık ve sonuç birimlerini oluşturmada başarılı olmaları, uygun başlık kullanılan metinde savunulan görüşün sonuca bağlanabildiğini göstermektedir.

#### 4.2.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ana Birimleri Oluşturma Düzeyleri

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

**Tablo 5:**

*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Başlık Birimini Oluşturma Düzeyleri*

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

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde başlık oluşturmada %49,07’sinin “başarılı”, %15,52’sinin “çok başarılı”, %33,22’sinin “orta”, %1,25’inin “başarısız” ve %0,93’ünün “puanlanamaz” düzeyinde oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcıların %64,59’unun başlık birimini oluşturmada başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

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

**Tablo 6:**

*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Veri Birimini Oluşturma Düzeyleri*

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

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

Katılımcıların veri biriminde başarı gösterememeleri, tartışma konusuna yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, tartışmacı metnin ana birimleri içinde en fazla “veri” biriminin oluşturulmasında başarısızlık yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte farklı yaş ve düzeylerdeki öğrencilerin tartışma metni yazarken oluşturmada en fazla zorlandığı metin biriminin “karşı iddia” olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015; Öztürk, 2016). Bu açıdan araştırmada diğerlerinden farklı bir bulguyla karşılaşılmıştır.

**Tablo 7:**  
*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri*

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

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metinlerinde “iddia” birimini oluşturmada %78,88’inin “başarılı”, %10,86’sının “çok başarılı”, %5,90’ının “orta”, %3,41’inin “puanlanamaz” ve %0,93’ünün “başarısız” düzeyde oldukları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların çoğunluğunun (%89,74) “iddia”sını dile getirmede başarılı olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların tartışmacı metin birimlerinden “iddia”yı başarılı biçimde sundukları görülmektedir. İddianın başarılı biçimde sunumu, tartışma konusunda yer alan iki karşı görüşten birinin, katılımcılar tarafından savunulma çabasını göstermektedir. Bu bulgu, ilgili araştırmalarla örtüşmektedir (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015, Öztürk, 2016).

**Tablo 8:**  
*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Karşı İddia Birimini Oluşturma Düzeyleri*

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

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

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

**Tablo 9:**  
*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sonuç Birimini Oluşturma Düzeyleri*

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

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

Tartışmacı metin birimleri içinde sonuç biriminin oluşturulmasında farklı yaş ve düzeydeki öğrencilerin başarılı oldukları belirlenmiştir (Tiryaki, 2011, Yaylacık, 2015; Öztürk, 2016). Bu araştırma da bu bulguyu doğrulamaktadır.

#### 4.2.2. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı

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

**Tablo 10:**

*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı*

| Yardımcı Birimler | <i>f</i> | $\bar{X}$ |
|-------------------|----------|-----------|
| Destek Gerekçesi  | 354      | 1,09      |
| Çürütme Gerekçesi | 178      | 0,55      |

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazmada destek gerekçesi kullanım ortalaması 1,09 iken çürütme gerekçesi kullanım ortalaması 0,55’tir. Destek gerekçesi kullanım ortalamasına yönelik bu bilgi, her bir katılımcının metin başına kullandığı destek gerekçesinin 1’ın biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Çürütme gerekçesinde ise bu oran, destek gerekçesi kullanımının yaklaşık yarısıdır.

Araştırmanın bu bulgusuna yakın biçimde, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi kullanma ortalamasının 1,31 iken çürütme gerekçesi kullanma ortalamasının 0,32 olduğu belirlenmiştir (Tiryaki, 2011).

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

#### 4.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerine Yönelik Bulgular

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

**Tablo 11:**

*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde İşlevsiz Metin Birimlerini Kullanım Sıklığı*

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

Tablo 11'e göre katılımcıların gereksiz tekrar kullanım ortalaması 1,08 iken ilgisiz birimleri kullanım ortalamasının 0,25 olduğu görülmektedir. İşlevsiz metin birimlerinin ortalama değerlerinin toplamı ise 1,33'tür.

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

#### **4.4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları**

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan bu bölümde, Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki düzeyler (1-6) dikkate alınarak katılımcıların tartışmacı metinlerinden elde ettikleri tutarlılık puanlarının frekans (*f*), yüzde (%), aritmetik ortalama ve düzeylerine ilişkin bilgiler, Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12:**

*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Puanları*

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

Tablo 12 incelendiğinde katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerin %71,74'ünün "tutarsız", %24,22'sinin "kısmen tutarlı", %2,18'inin "oldukça tutarlı" ve %1,86'sının ise "oldukça tutarsız" düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada "çok tutarsız" ve "çok tutarlı" düzeyde metinlere rastlanmamaktadır.

Katılımcıların tartışmacı metinlerinde tutarlılık puanlarının ortalamasının 6 üzerinden 3,26 (100 üzerinden 50-55 arası) olduğu görülmektedir. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki düzeyler dikkate alındığında katılımcıların tartışmacı metinlerinin "Tutarsız" (3) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

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

#### **4.5. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları Arasındaki Anlamlılık Durumu**

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan bu bölümde, katılımcıların tartışmacı metin yazma başarı puanları ile tartışmacı metin yazma tutarlılık puanları arasındaki anlamlılık durumu ele alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili birtakım istatistiksel analizler yapılmadan önce bu değişkenlere ilişkin bazı tanımlayıcı değerler hesaplanmıştır. Bununla birlikte sözü edilen analizler yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım koşulunun sağlanıp sağlanmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla

değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen değerler, Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13:**

*Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları İstatistikleri ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

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

Normallik analizlerinde puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemesi, temeldir. Bu nedenle araştırmanın sürekli değişkeninin normal dağılım gösterip göstermediğine merkezi eğilim ölçülerine ve basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Aritmetik ortalama (19,11), mod (20) ve medyan (19) değerlerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. “Bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-2 ile +2” aralığında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği biçiminde yorumlanmaktadır” (Kalaycı, 2006: 209).

Tablo 13 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının da  $\pm 2$  aralığında olduğu ve basıklık katsayılarının ise -2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum puanların dağılımında normalin üzerinde bir sapma olmadığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak histogramlar aracılığıyla bakılan normal dağılım eğrilerinde normallikten aşırı sapmalar olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda tabloda yer alan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

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

**Tablo 14:**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarı Puanları ile Tutarlılık Puanları ANOVA Sonuçları*

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

(p=.00);[F<sub>(3,318)</sub>=160.354,p<.05]

Tablo 14 incelendiğinde(p=.00), p<.05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Manidarlığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonucunda “oldukça tutarsız-tutarsız”, “oldukça tutarsız-kısmen tutarlı”, “oldukça tutarsız-oldukça tutarlı” kategorilerinde yer alan öğrenciler arasında (p=.00), p<.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında oldukça tutarlı grupta yer alan öğrencilerin; kısmen tutarlı, tutarsız ve oldukça tutarsız grupta yer alan öğrencilere göre tutarlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.6. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Başarıları ile Demografik Özellikleri Arasındaki Anlamlılığın Belirlenmesi**

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

##### **4. 6. 1. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Cinsiyetlerine Göre Anamlı Şekilde Farklılaşma Durumu**

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=,103,  $p>,05$ ) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan t-testinin yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan t-testinin sonucu Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15:**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu*

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

\*\* $p<.01$

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarıları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.01$ ). Kız öğrencilerin ( $\bar{X}=19,975$ ) puan ortalamalarının, erkek öğrencilerininkine ( $\bar{X}=17,948$ ) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

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

Türkçe eğitiminde metin yazma başarısının cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirildiği araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlar temel alındığında tartışmacı metinleri özetleyebilmede cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Özçakmak, 2015). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım konusunda cinsiyetin önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir (Arıcı ve Ungan, 2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların düşünce yazısı puanı ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kız öğrencilerin düşünce yazısı puanlarının erkek öğrencilerin düşünce yazısı puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yörüsün, 2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin açıklayıcı ve tartışmacı anlatım niteliklerini taşıyan metinlerinde anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanım düzeyleri açısından değerlendirildiğinde kızların düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalaması erkeklerinkinden daha yüksektir; kızlar, metinlerinde daha fazla düşünceyi geliştirme yoluna kullanmıştır (Ünlü, 2013).

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

#### 4.6.2. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının, Anne Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının anne öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=,076,  $p>,05$ ) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16:**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu*

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

\* $p < .05$

Tablo 16'ya göre katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının anne öğrenim durumuna göre anlamli şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(2-319) = 4,074$ ,  $p < .05$ ]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre annesinin öğrenim durumu ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=18,635$ ) olanların, lisans veya lisansüstü mezunu ( $\bar{X}=21,071$ ) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

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

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

#### 4.6.3. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarıları Baba Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Şekilde Farklılaşma Durumu

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının baba öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=3,082,  $p>,05$ ) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 17'de sunulmuştur.



**Tablo 17:**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu*

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

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(2-319)} = 6.427, p < .05$ ]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre babasının öğrenim durumu okuryazar değil veya ilköğretim mezunu ( $\bar{X} = 18,131$ ) olanların, lise ve dengi mezunu ( $\bar{X} = 19,581$ ) ve lisans veya lisansüstü mezunu ( $\bar{X} = 20,524$ ) olanlara göre tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

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

#### **4.6.4. Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşma Durumu**

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının ailenin aylık geliri değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=1,052,  $p > .05$ ) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumu*

| <b>Aylık Gelir</b> | <b>N</b>   | $\bar{X}$     | <b>SS</b>    | <b>sd</b> | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>Tukey</b> |
|--------------------|------------|---------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|
| 0-999 TL (1)       | 31         | 16,741        | 4,878        | 4         | 4,368    | ,002**   | 1-2<br>1-3   |
| 1000-1499 TL (2)   | 71         | 18,535        | 4,643        | 317       |          |          | 1-4<br>1-5   |
| 1500-1999 TL (3)   | 86         | 19,255        | 4,563        |           |          |          | 2-5<br>3-5   |
| 2000-2499 TL (4)   | 83         | 19,168        | 5,062        |           |          |          | 4-5          |
| 2500 TL üzeri (5)  | 51         | 21,019        | 4,235        |           |          |          |              |
| <b>Toplam</b>      | <b>322</b> | <b>19,111</b> | <b>4,794</b> |           |          |          |              |

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

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

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

Katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının evlerinde kitaplık olması durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna (Levene=,093,  $p>.05$ ) göre varyans homojenliğinin sağlandığı anlaşılmış ve parametrik bir test olan Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Varyans Analizinin sonucu Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19**

*Katılımcıların Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Evlerinde Kitaplık Olmasına Göre Farklılaşma Durumu*

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

\* $p<.05$

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

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

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

#### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerini belirlemek ve metin yazma başarılarının birtakım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik elde edilen bulguların, ilgili alan yazındaki

çalışmalara dayanılarak tartışıldığı bu bölüm; sonuçlar ile bu sonuçlar temelinde geliştirilen önerilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi, sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma beceri düzeylerini sorgulamaktadır. Bu amaçla Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki ölçütler göz önünde bulundurularak öğrenci metinleri puanlanmıştır. Bu puan değerleri betimsel istatistik kullanılarak çözümlenmiştir. Örneklemi oluşturan 322 öğrencinin tartışmacı metin yazma başarı puan ortalamasının 0-40 puan aralığında 19,11 (SS: 4,79) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, genel olarak tartışmacı metin yazmada "orta" (11-20 puan) düzeyde oldukları anlaşılan öğrencilerin metin yazmada sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar arasında konu bilgisinin yetersizliği, iddia ve karşı iddianın gerekçelendirilemeyişi ile sonucun mantık düzeni açısından zayıf olması bulunmaktadır. Nitekim çocukların sözlü tartışmalara katılabilmelerine rağmen tartışmacı metin yazma becerilerinin tam olarak gelişmemesi, alan yazında desteklenen bir durumdur (Roussey ve Gombert, 1996).

Bu çalışmada tartışmacı metinlerin taşıdığı özellikler, öğrencilerin, tartışmacı metnin gerektirdiği anlatım biçimini yeterli derecede tanımadıklarını göstermektedir. Bu konuda, anlatım biçimlerini kuram ve uygulama boyutlarıyla kavramanın, kuruluş ve anlatım bakımından nitelikli metinler üretmeye yardımcı olduğu söylenmektedir (Akbayır, 2006: 76). Öte yandan değerlendirmeci ve yansıtıcı etkinlikler, yazma gibi karmaşık becerilerin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Değerlendirme ve ürün detaylandırma çalışmalarının tartışmacı metin yazımını olumlu etkiledikleri görülmüştür (Braaksma, Bergh, Rijlaarsdam ve Couzijn, 2001). Farklı yaş gruplarından öğrencilerin yazdıkları tartışmacı metinlerden iki derlemin karşılaştırılması yapılmış ve destekleyici ifade kullanımının yaş ile birlikte geliştiği ortaya konmuştur. Tartışmacı ifade yeteneğinin 11 yaşından önce ortaya çıktığı ancak yapılan tartışmada kullanılan ifade ve desteklemelerin yaş ilerledikçe daha da geliştiği vurgulanmıştır (Coirier ve Golder, 1993).

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

Tartışmacı metin birimlerinin kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde iddia ve veri ile genel olarak yazılarda karşılaşılan diğer birimlere oldukça ender rastlandığı belirtilmiştir (Qin ve Karabacak, 2010). Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerde, ikna edici metnin "önerme" dışındaki birimlerinin neredeyse tamamında (argümanlar, karşı önerme, karar/sonuç, yardımcı birimler) sorun yaşamaları da bu durumun bir başka örneğidir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2013; Öztürk, 2016).

Öğrencilerin veri biriminde başarı gösterememeleri, tartışma konusuna yönelik yeterli bilgi birikiminden yoksun olduklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, tartışmacı metnin ana birimleri içinde en fazla "veri" biriminin oluşturulmasında başarısızlık

yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte farklı yaş ve düzeylerdeki öğrencilerin tartışma metni yazarken oluşturmada en fazla zorlandığı metin biriminin “karşı iddia” olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015, Öztürk, 2016). Bu açıdan araştırmada diğerlerinden farklı bir bulguyla karşılaşılmıştır.

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

Katılımcıların tartışmacı metin birimlerinden “iddia”yı başarılı biçimde sundukları görülmektedir. İddiayı başarılı biçimde sunan katılımcılar, bir konuda tez üretme çabası içindedir. Bu bulgunun ilgili araştırmalarla benzeştiği anlaşılmaktadır (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015; Öztürk, 2016). Bunun yanında katılımcılar, tartışmacı metinlerinde karşı görüşü oluşturmada veya fark etmede orta düzeyi yansıtmaktadır. Bu durum, araştırmanın öteki çalışmalardan farklı bir yönünü ortaya koymaktadır (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015). Tartışmacı metin üretiminde farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin, sonuç birimini oluşturmada başarılı oldukları belirlenmiştir (Tiryaki, 2011). Bu açıdan araştırma, bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, katılımcıların tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanım sıklığını ele almaktadır. Katılımcıların gereksiz tekrar ve ilgisiz birim ortalamalarının toplamda 1,33 olmasına karşılık üniversite öğrencilerinin bu birimleri kullanma ortalamasının 0,22 (Tiryaki, 2011) olması, sekizinci sınıf öğrencilerinin metinlerinde daha fazla sorunun bulunduğunu göstermektedir. Metin tutarlılığı ile ilgili bu sorun, katılımcıların, araştırma sırasında gereken özeni göstermemesinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, Tartışmacı Metin Yazma Tutarlılık Dereceli Puanlama Anahtarı'ndaki düzeyler dikkate alınarak katılımcıların tartışmacı metinlerinden elde edilen tutarlılık puanlarının değerlendirilmesine dayanmaktadır. Katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerin çoğunluğu “tutarsız”, az bir bölümü “kısmen tutarlıdır. Katılımcıların tartışmacı metinlerindeki tutarlılık puan ortalamasının 6 üzerinden 3,26 olması, bu metinlerin “tutarsız” düzeyde olduğunu göstermektedir.

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

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

kız öğrencilerin başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, bu metin türünde kendilerini daha iyi ifade ettiklerini göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken aldıkları notlar temel alındığında tartışmacı metinleri özetleyebilmede cinsiyet değişkeninde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Özçakmak, 2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerisinde cinsiyet değişkeninin önemli olduğu saptanmıştır. (Arıcı ve Urgan, 2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile düşünce yazısı yazma becerileri arasında manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların yazma puanı ortalamaları ile cinsiyetleri arasında manidar bir farklılaşma gözlenmiştir. Düşünce yazısı yazmada kız öğrencilerin puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yörüsün, 2013). Ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı ve tartışmacı metinlerinin anlatım biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanım düzeyleri değerlendirildiğinde kızların düşünceyi geliştirme yolu kullanım ortalamasının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ünlü, 2013). Yukarıdaki araştırmalar, genel anlamda yazılı anlatım becerisi üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

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

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

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

Bu araştırmada katılımcıların tartışmacı metin yazma başarılarının evlerinde kitaplık olma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermesi evlerinde kitaplık olanların puan ortalamalarının, olmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Eve süreli yayın alınması ile düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinde anlamlı farklılaşma belirlenmiştir (Çelik, 2010). Bu bulgu, araştırmancının bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

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

Araştırmanın yukarıda belirtilen sonuçları temel alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazmada “orta” düzeyi yansıtan metin üretmeleri, bu düzeyi geliştirmek için farklı yol ve yöntemlere başvurmayı gerekli

kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma düzeyi belirlendikten sonra bireysel farklılıkları temel alınarak her öğrencinin bir üst basamağa ulaşmasına çalışılmalıdır.

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

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

Öğrencilerin tartışmacı metin yazmada her bir metin birimini oluşturmadaki yeterliliği geliştirilmelidir. Bu kapsamda özellikle “veri” ve “karşı iddia” birimlerine ayrı bir önem verilmelidir.

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

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

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

Tartışmacı metinlerde gereksiz tekrar ve ilgisiz birim kullanımı, metin tutarlılığını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle metinsellik ölçütlerinin kazandırılması ve metin dilbilimden yararlanılması, bu tür sorunların azalmasını sağlayabilir. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak tartışmacı metin türünün örnekleri hazırlanmalıdır.

#### Kaynakça

- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımlarının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andriessen, J. E. and Schwarz, B. B. (2009). Argumentative design. *Argumentation and Education* (pp. 145-174). Springer US.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması-Van Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-54.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna Edici Metinleri Değerlendirmek için Bir Rubrik Önerisi ve Rubriğin Kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4 (4), 183-204.
- Braaksma, M. A., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. and Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 33-48.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2014). (2014). 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım performansları ile kompozisyonlarında kullandıkları kelimeler arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9 (9).
- Coirier, P. and Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European journal of psychology of education*, 8(2), 169-181.
- Çağlayan D., N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Dilber, Ç. N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 178-195.
- Gökçe, B. ve Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşüncüyü geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-30.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13 (13), 79-92.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. S. Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 163-210.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güznel'e Armağan*, 277-298.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretmeni için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- MEB. (2006). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2015). Talim ve terbiye kurulu başkanlığı Türkçe dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nippold, M. A. and Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. *Child Language Teaching and Therapy*.

- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlenmede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). *Yazı yazınsal türler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Qin, J. and Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444-456.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C. and Kuo, L. J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.
- Roussey, J. Y. and Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, 10(2), 283-300.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In *Argumentation and education* pp. 91-126). Springer US.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, ss. 2025-2042.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşünmelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Subaşı Uzun, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji yöntem ve teknikler., A. Güzel ve H. Karatay. (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 133-150.
- Tabak, G. and Topuzkanamış, E. (2014). An Analysis of Writing Dispositions of 6th Grade Students in Terms of Different Variables. *Online Submission*, 4(2), 1-11.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri III: edebiyat-kompozisyon ilmi araştırma ve metodları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ungan S. (2008). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 261-271.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121-136.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.



- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yeh, S. S. (1998). *Validation of a scheme for assessing argumentative writing of middle school students*. *Assessing writing*, 5(1), 123-150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörüsün, S. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

**EK-1. Tartışmacı Metin Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı<sup>4</sup>(Ortaokul Düzeyi)**

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

<sup>4</sup>Bu ölçek, Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracının yeniden düzenlenip hedef kitlelerin düzeyine uygun duruma getirilmiş biçimidir.