



METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(THE EFFECT OF TEACHING ARGUMENTATIVE WRITING ON TEACHER
CANDIDATES' ARGUMENTATIVE WRITING SKILLS)

Ebubekir ÇAKMAK¹

ÖZET

Tartışmacı yazma yazarın bir konu hakkında görüşlerini, tartışma için gerekli verileri sunup, iddiasını destekleyecek, karşı iddiaları çürütecek gerekçeleri tartışarak konuyu sonuca bağladığı yazma türü olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma tek grup öntest-sontest modeline göre desenlenmiş zayıf deneysel (weak experimental) türde bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcı grubunu AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 63 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara 6 haftalık tartışmacı metin yazma konusunda öğretim verilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı dereceli puanlama anahtarı (rubric) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarına verilen tartışmacı metin yapısı öğretiminin, onların tartışmacı yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Tartışmacı yazma eğitimi sonrası katılımcıların tartışmacı yazma ana elementler ve yardımcı elementlerin tümünde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tartışmacı yazma, metin yapısı öğretimi, metin elementleri, öğretmen adayları

ABSTRACT

Argumentative writing is described as a sort of writing by which the writer suggests his opinions on a particular topic and proposes necessary data for argument. The writer gives reasons to refute counter arguments and reach a conclusion. The aim of this study is to analyze the effect of teaching argumentative writing on teacher candidates' argumentative writing skills. The study was designed regarding single group pretest-posttest model and is a weak experimental study. The participant group consists of 63 undergraduate students who study at Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education. For the study, participants were provided a 6 week argumentative writing education. Data were collected with argumentative writing rubric developed by the researcher. As a result of the study, it was found out that teaching of argumentative writing has positively influenced teacher candidates' argumentative writing skills. Following the argumentative writing education, it was seen that participants got higher scores in both argumentative writing basic and secondary elements. This was found as statistically significant.

Keywords: Argumentative writing, instruction of text structure, text elements, teacher candidates

GİRİŞ

Düşünmenin en iyi yolu, yazmaktır.
Pascal Quignard

Belli amaçlar doğrultusunda oluşturulan metin türleri konusunda çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Örneğin Tompkins (2009) metinleri bilgilendirici metin, ikna edici metin, günlük iletişim metinleri, şiir ve hikaye şeklinde

¹ Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

E-posta: bekirc@gmail.com

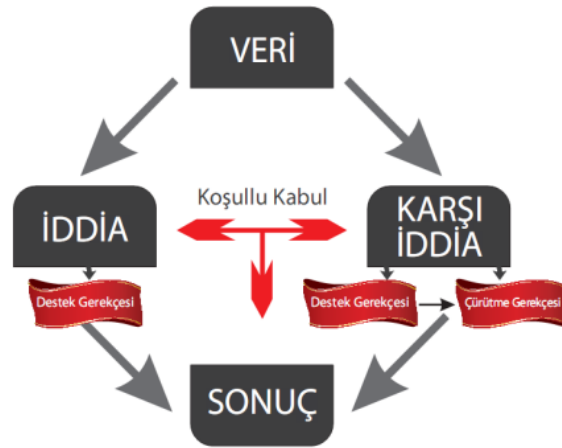
sınıflandırmıştır. Bu türlerden birisi de tartışmacı metindir. Tartışmacı yazma, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı yazma türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011, 64). Ancak tartışmacı metin de dahil olmak üzere, yazma becerileri bir anda değil, ancak bir sürece bağlı olarak kazandırılabilir Diğer bir ifade ile yazma hamlede başlayan ve biten bir eylem olarak değil, birbiriyle ilişkili birçok becerinin kullanıldığı bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte kişinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilişkili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel biçimde kullanması önemlidir (MEB, 2012, 5).

Yazma bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir. Bu işlemle aynı zamanda bireyin zihin yapısını yeniden düzenlemektedir (Güneş, 2013,159).

Nitelikli bir metin için tartışmacı metin yapısına uygun süreçleri izlemek önem arz etmektedir. Bu konuda Kandemir (1981) etkili bir tartışma için; yazarın tartışacağı konu veya ileri süreceği iddiayı açık bir şekilde ifade etmeli, düşüncesini destekleyici kanıtlar seçmeli, savunduğu konunun dışına çıkmamalı, katılmadığı düşünce veya görüşün zayıf ve yanlış yönlerini ortaya koymalı, seçtiği konu ile ilgili karşılaştırmalar yapması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Temur ve Çakıroğlu, 2011, 32). Tartışmacı metin yapısını öğrenen bireyler karşılaştıkları okuma ortamlarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilmenin yanı sıra bir konudaki iddiasını başkalarına ikna edici biçimde aktarabilirler (Coşkun ve Tiryaki, 2011)

Tartışmacı metin yapısını onu oluşturan elementler belirlemektedir. Tartışmacı metin yapısı elementleri konusunda bir yaklaşımda “iddia”, “veri”, “karşı iddia”, “karşı iddia verisi”, “reddedici iddia” ve “ reddedici veri” olmak üzere altı elementten oluşan (Qin & Karabacak, 2010) bir sınıflama yapılmaktadır.

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). Toulmin Modeli'nin sınırlılıkları ve gereksinimleri göz önünde bulunduran Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından literatürdeki tartışmacı metin modellerinden yararlanılarak geliştirilen tartışmacı metin yapısı geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin yapısı Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Tartışmacı Metin Yapısı (MEB, 2012)

Öğrencilerin genellikle tartışmacı anlatım becerilerinin zayıf olduğu ve dolayısıyla da öğrencilerin tartışmacı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin eğitimciler için önemli bir konu olduğu araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Applebee, Langer, Mullis, Latham, & Gentile, 1994; Kuhn, 1991, akt., Nussbaum & Schraw, 2007).

Yazarın metni oluştururken metin türüne yönelik zihninde yer alan şemadan hareketle, metin elementleri ile ilgili şemalara sahip olmak yazara düşüncelerini düzenli biçimde sunma imkanı sağlamasının yanında okura bilgi akışında bir düzen sağlar (Coşkun ve Tiryaki, 2013). Buna göre kişinin yazacağı türe ilişkin metnin üst yapısını bilmesi, onun metnin genel niteliklerini ve metni oluşturan elementlerin özelliklerine hakim olmasına imkan verecektir. Dolayısıyla bu deneyimin ona yazma sürecinde rehberlik edeceği söylenebilir. Yazarın metinde izleyeceği yol haritasını bilmesi, yazısında hangi hususlara neden değineceğini ve bunları etkili ifade edebilme adına başvuracağı teknikleri bilmesi yazma sürecinde kontrolü elinde bulundurmasında nihayetinde üstbilişsel düzeyde bir farkındalık geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Dolayısıyla bireylere tartışmacı metin yapısı konusunda öğretim sağlanarak onların tartışmacı metin yapısını, metni oluşturan temel ve yardımcı elementleri kavramalarına yardımcı olunabilir. Bu süreçte gerekli yazma deneyimlerinin de sağlanmasıyla bireylerin tartışmacı metin oluşturma düzeylerinin geliştirilmesi olasıdır. Bu araştırmada bu sor

Amaç

Bu çalışmanın amacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır

- Öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma düzeyleri nasıldır?
- Metin yapısı öğretimi alan öğretmen adaylarının temel elementler boyutunda öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturma düzeyleri nasıldır?
- Metin yapısı öğretimi alan öğretmen adaylarının yardımcı elementler boyutunda öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma tek grup öntest-sontest modeline göre desenlenmiş zayıf deneysel (weak experimental) türde bir çalışmadır. Araştırmada tartışmacı metin yapısı eğitiminin etkisinin (tek bağımsız değişken) araştırılması nedeniyle kontrol gruplu bir araştırma deseni tercih edilmemiştir. Bağımlı değişkenin niteliği dolayısıyla, tartışmacı yazma eğitimi alan grup ile almayan grup puanları arasında bir farkın doğal olarak oluşması bekleneceğinden Fraenkel ve Wallen (2005, 271-272) tek örneklemlili bir araştırma deseni tercih edilmiştir

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2012-2013 öğretim yılında AİBÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi dersine kayıtlı 63 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet olarak dağılımları ise 53 kız (%84) ve

Veri Toplama Aracı / Geçerlik- Güvenirlik

Araştırmanın verileri Tartışmacı Metin Yapısı Dereceli Puanlama Anahtarı aracılığıyla katılımcılar tarafından oluşturulan metinlerden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Tartışmacı Metin Yapısı Dereceli Puanlama Anahtarının geliştirilmesi sürecinde öncelikle Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı modeli esas alınmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracı temel elementler ve yardımcı elementler olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Temel elementlerde; başlık, veri, iddia, karşı iddia ve sonuç elementlerinden oluşmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen modelde “başlık” bir element olarak ele alınmamıştır. Ancak bu çalışmada başlığın tartışma sürecine yön verebilen, iddia ve sonuç elementlerini yansıtabilen niteliklerinden ötürü, tartışmacı metin yapısı *bütünlüğü adına temel bir metin elementi olduğu değerlendirilmiştir*. Ölçme aracının ikinci boyutu ise; iddia destek gerekçesi (İDG), karşı iddia destek gerekçesi (KİDG), karşı iddia çürütme gerekçesi (KİÇG) ve koşullu kabul (KK) yardımcı elementlerinden oluşmaktadır. Ölçme aracı ilgili metin elementlerine ilişkin 0-2 arası puan ile değerlendirilmektedir. “0” ilgili metin elementi oluşturulmamış, “1” kısmen başarılı oluşturulmuş, “2” elementin oluşturulma düzeyi yeterli olarak puanlanmıştır. Ölçme aracının geçerliğini sağlama adına bunların yanı sıra oluşturulan taslak form ile ilgili alan uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliği için kodlayıcılar arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Tüm katılımcılar tarafından

oluşturulan 63 metin iki farklı kodlayıcı tarafından, dereceli puanlama anahtarı kullanılarak birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcıların verdikleri puanlar arası korelasyon temel ve yardımcı elementler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre hesaplanan korelasyon değerleri; temel elementlerden “Başlık” için $r=1.00$ ($p < 0.05$), “Veri” elementi için $r = .98$ ($p < 0.05$), “İddia” için $r = 1.00$ ($p < 0.05$), “Karşı iddia” biriminde $r = .98$ ($p < 0.05$), “Sonuç” biriminde $r = .90$ ($p < 0.05$); yardımcı elementlerden “iddia destek gerekçesi” $r = .97$ ($p < 0.05$), “Karşı İddia Destek Gerekçesi” için $r = .91$ ($p < 0.05$), “Çürütme Gerekçesi” için $r = .92$, “Koşullu Kabul” için $r = .94$ ($p < 0.05$) şeklindedir. Hesaplanan bu değer güvenilirlik için yeterli görülmüştür.

Tartışmacı metin yapısı öğretim uygulaması.

Tartışmacı metin yapısı öğretim uygulaması sürecinde öncelikle metin yapısı konusunda gerekli bilgileri sunduktan sonra, bunların yazma deneyimleriyle desteklenmesi amaçlanmıştır. Altı hafta ve yaklaşık 10 saat süren öğretim sürecinde biçimlendirici (formative) değerlendirme çalışmaları öz ve akran değerlendirmesi uygulamalarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sürece ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Tartışmacı Metin Yapısı Öğretim Uygulaması

| Hafta | Etkinlik | Süreç | Süre/saat |
|-------|-------------------------------|--|-----------|
| 1 | Metin Yapısı Anlatımı | Metin yapısı hakkında bilgi sunumu: Tartışmacı metin yapısının öğretiminde öğrencilere öncelikle tartışmacı metin yapısı hakkında sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile açıklanmıştır. Metin yapısı, temel ve yardımcı elementler, düşüncüyü geliştirme yolları, işlevsiz metin birimleri açıklanarak örnekler sunulmuştur. | 2 |
| 2 | Örnek İnceleme - Grupça yazma | Öğretmen adaylarına metin yapısı, temel ve yardımcı elementler özetlenerek, daha önce oluşturulmuş iyi ve sorunlu örnekler projeksiyonla yansıtılarak grupça tartışılmıştır. Sorunlu metin birimlerinin tespit edilmesi ve sorunun nasıl giderilebileceği konusunda katılımcılar görüş bildirmişleridir. Belirlenen konu ile ilgili önce katılımcıların bireysel yazmaları istenmiştir. Daha sonra grupça yazma çalışması yapılmıştır. Bu süreçte ortak metin yazı tahtasına yazılmış, temel elementler oluşturulmuştur. Her elemente yönelik önerilen ifadeler tartışılmıştır. | 1,5 |
| 3 | Yazılı geri bildirim | Belirlenen konu ile ilgili bireysel yazma çalışması yapılmış. Gönüllü katılımcıların metinleri doküman kamerası ile yansıtılarak sınıfa okunmuştur. Oluşturulan metnin tartışmacı metin yapısına uygunluğu temel ve yardımcı elementlerin oluşturulup, oluşturulmadığı incelenmiştir. Katılımcıların değerlendirmeleri istenmiştir. Tüm öğrencilerin metinleri incelenmek üzere toplanmıştır. | 1,5 |
| 4 | Öz Değerlendirme | Önceki oturumda öğretmen adaylarından toplanan metinler incelendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak, geri dağıtılmıştır. Katılımcılardan metinleri incelemeleri istenmiş ve soruları cevaplandırılmıştır. Daha sonra belirlenen ortak konu ile ilgili bireysel yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Yazı tahtasında oluşturulan yapı üzerinden hareketle her katılımcıdan kendi metninde ilgili elementin olup olmadığını değerlendirmesi istenmiş. Öz değerlendirme sonuçları tahtada elementlerin yanına yazılmıştır. | 2 |
| 5 | Akran Değerlendirme | Katılımcıların konu ile ilgili tartışmacı metin yapısına uygun yazı yazması istenmiştir. Yazılar tamamlandıktan sonra isteyen isimlerini kapalı olarak, isteyenlerin ise isimler görünür halde yazıları toplanmış. Kendileri ve sıra arkadaşları dışındaki arkadaşlarına değerlendirilme yapılmak üzere dağıtılmış. Önce arkadaşlarının yazılarını bütün olarak okumaları istenmiş. Daha sonra temel ve yardımcı elementleri kullanma durumları ile ilgili kağıt üzerinde tablo ile göstermeleri istenmiştir. Katılımcılar emin olmadıkları durumları yada metninde ilgili elementi nasıl bulacağı konusunda yönelttikleri sorular cevaplanmıştır. | 2 |
| 6 | Akran Değerlendirme | Bir önceki oturumda olduğu gibi metin oluşturmaları istenmiş. Bu kez tüm isimler açık olduğu halde diğer arkadaşları tarafından metin değerlendirilmiştir. İlgili elementi bulmakta emin olamama gibi gerekli durumlarda metni oluşturanın görüşü, diğer katılımcıların değerlendirmeleri alınarak metin yapısı öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır | 2 |

Verilerin Analizi

Araştırmaya ait öntest verileri tartışmacı metin yapısı öğretiminden önceki haftada öncesinde, sontest verileri ise öğretim sonrası iki hafta ara verildikten sonra toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel veri analiz paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların öğretim öncesi ve sonrasında tartışmacı yazma puanlarının hesaplanmasında ise betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların tartışmacı yazma dereceli puanlama anahtarından elde edilen öntest-sontest puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilere ait bulgular araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur.

Birinci araştırma sorusu kapsamında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma düzeyleri nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda katılımcıların metin yapısı öğretimi öncesi tartışmacı yazmada temel elementleri oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2. Katılımcıların Öğretim Öncesi Temel Elementleri Oluşturma Düzeyleri

| Düzye | Başlık | | Veri | | İddia | | Karşı İddia | | Sonuç | |
|-----------------------|--------|--------|------|--------|-------|--------|-------------|--------|-------|--------|
| | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde |
| Yok (0 puan) | 55 | % 87.3 | 41 | % 65.1 | 2 | % 3.2 | 61 | % 96.8 | 30 | % 47.6 |
| Kısmen Başarılı (1 p) | - | - | 14 | % 22.2 | 23 | % 36.5 | 2 | % 3.2 | 24 | % 38.1 |
| Yeterli(2 puan) | 8 | % 12.7 | 8 | % 12.7 | 38 | % 60.3 | - | - | 9 | % 14.2 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (% 87.3) metinlerinde “başlık” oluşturmadıkları görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (%65) “veri” elementini hiç oluşturmadıkları, yalnızca 8 metinde “veri” elementinin oluşturulma düzeyi yeterli olanlarının oranı ise oldukça sınırlıdır (% 12.7). Katılımcıların büyük çoğunluğunun “iddia” elementini oluşturmada yeterli (% 60.3) ve kısmen (% 36) düzeylerinde başarılı oldukları dikkat çekmektedir. Ancak katılımcıların tamamına yakının metinlerinde “karşı iddia” elementini hiç oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının ise “sonuç” elementini oluşturmada “kısmen” ya da “yeterli” düzeyde başarılı oldukları görülmektedir.

Katılımcıların metin yapısı öğretimi sonrası tartışmacı metin ana elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Öğretim Sonrası Temel Elementleri Oluşturma Düzeyleri

| Düzyer | Başlık | | Veri | | İddia | | Karşı İddia | | Sonuç | |
|-----------------------|--------|--------|------|--------|-------|--------|-------------|--------|-------|--------|
| | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde | f | yüzde |
| Yok (0 puan) | 1 | % 1.16 | 1 | % 1.6 | - | - | 6 | % 9.5 | - | - |
| Kısmen Başarılı (1 p) | - | - | 13 | % 20.6 | 4 | % 6.3 | 9 | % 14.3 | 14 | % 22.2 |
| Yeterli (2 puan) | 62 | % 98.4 | 49 | % 77.8 | 59 | % 93.7 | 48 | % 76.2 | 49 | % 77.8 |

Tablo 3 incelendiğinde eğitimden sonra katılımcıların tamamına yakınının (% 98.4) yazılarında “başlık” kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 77.8) ise “veri” elementini yeterli düzeyde oluşturabildikleri görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının tamamına yakınının (%93) yazılarında “iddia” elementini oluşturmada başarılı olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun “Karşı iddia” (%76.2) ve “sonuç” (%77.8) elementlerini oluşturmada yeterli düzeyde başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 2 ve Tablo 3 verileri incelendiğinde metin yapısı öğretimi sonrası öğretmen adaylarının tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde büyük ölçüde artış olduğu görülmektedir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için öntest ve sontest puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan İlişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonrası elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim Öncesi ve Sonrası Temel Elementler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Ana Elementler | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | P |
|----------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| Sontest-Öntest | | | | | |
| Negatif Sıra | 0 | 0 | 0 | | |
| Pozitif Sıra | 63 | 32 | 2016.0 | -6.93* | .040 |
| Eşit | 0 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının tartışmacı metin yapısı temel elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları öğretim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z = -6.93$, $p < .040$) görülmektedir. Bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı metin yapısı oluşturma eğitiminin, onların tartışmacı metin yapısı temel elementlerini oluşturma becerilerinin gelişiminde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada cevap aranan diğer bir soru ise öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası oluşturdıkları tartışmacı metinlerde yardımcı elementler yapılarını oluşturma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda katılımcıların metin yapısı öğretimi öncesi tartışmacı yazmada yardımcı element yapılarını oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur

Tablo 5. Katılımcıların Öğretim Öncesi Yardımcı Elementleri Oluşturma Düzeyleri

| Düzyey | İDG | | KİDG | | KİÇG | | KK | |
|-----------------------|-----|--------|------|--------|------|-------|----|--------|
| | f | Yüzde | f | Yüzde | f | Yüzde | f | Yüzde |
| Yok (0 puan) | 5 | % 7.9 | 61 | % 96.8 | 63 | % 100 | 62 | % 98.4 |
| Kısmen Başarılı (1 p) | 31 | % 49.2 | 2 | % 3.2 | - | - | 1 | % 1.6 |
| Yeterli(2 puan) | 27 | % 42.9 | - | - | - | - | - | - |

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun metin yapısı öğretimi öncesi oluşturdukları metinlerde "iddia destek gerekçesi" yardımcı elementini yeterli (% 42) veya kısmen başarılı (49.2) düzeyde oluşturdukları görülmektedir. Ancak "karşı iddia destek gerekçesi", "karşı iddia çürütme gerekçesi" ve "koşullu kabul" yardımcı elementlerinin nerdeyse hiç oluşturulmadığı görülmektedir. Öğretim öncesi öğretmen adaylarının "iddia destek gerekçesi" dışındaki tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturmada oldukça yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Katılımcıların metin yapısı öğretimi sonrası tartışmacı metin yardımcı elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Öğretim Sonrası Yardımcı Elementleri Oluşturma Düzeyleri

| Düzyey | İDG | | KİDG | | KİÇG | | KK | |
|-----------------------|-----|-------|------|-------|------|-------|----|-------|
| | f | Yüzde | f | Yüzde | f | Yüzde | f | Yüzde |
| Yok (0 puan) | 2 | 3.2 | 8 | 12.7 | 4 | 6.3 | 24 | 38.1 |
| Kısmen Başarılı (1 p) | 10 | 15.9 | 9 | 14.3 | 18 | 28.6 | 15 | 23.8 |
| Yeterli(2 puan) | 51 | 81.0 | 46 | 73.0 | 41 | 65.1 | 24 | 38.1 |

Tablo 6'ye göre tartışmacı metin yapısı öğretimi sonrası katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 81) "iddia destek gerekçesi" yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturmuştur. Katılımcıların öğretim öncesinde oldukça yetersiz oldukları "karşı iddia destek gerekçesi" ve "karşı iddia çürütme gerekçesi" yardımcı elementlerini oluşturma konusunda sönstest büyük çoğunluk itibariyle oldukça başarılı oldukları dikkat çekmektedir. Benzer şekilde önstestte yetersiz oldukları "koşullu kabul" oluşturmada başarı gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde metin yapısı öğretimi sonrası öğretmen adaylarının tartışmacı metin yardımcı elementleri oluşturma düzeylerinde büyük ölçüde artış olduğu görülmektedir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için önstest ve sönstest puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan İlişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonrası elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Öncesi ve Sonrası Yardımcı Elementler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Yardımcı Elementler | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | P |
|---------------------|----|-----------------|--------------|--------|-----|
| Sontest-Öntest | | | | | |
| Negatif Sıra | 0 | 0 | 0 | | |
| Pozitif Sıra | 63 | 32 | 2016.0 | -6.93* | .00 |
| Eşit | 0 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının tartışmacı metin yapısı yardımcı elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları öğretim öncesi ve sonrasına ait puanları arasında anlamlı fark olduğu ($z = -6.93$, $p < .040$) görülmektedir. Bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, onların tartışmacı metin yapısı yardımcı elementleri oluşturma becerilerinin gelişimde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının yapısı öğretim sonrası tartışmacı metin temel elementlerini oluşturma düzeylerinde büyük ölçüde artış gerçekleşmiştir. Bu artış istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Örneğin temel elementlerden “başlık” oluşturma öğretim öncesi katılımcıların tümüne yakını tarafından oluşturulmamıştır. Öğretim sonrası neredeyse tüm katılımcıların “başlık” elementini oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim öncesi oluşturmada başarılı olmadıkları diğer metin elementleri ise “veri” ve “karşı iddia”dır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu “veri elementini”, tamamına yakını ise metinlerinde “karşı iddia” elementine hiç yer vermemişlerdir. Buna karşın öğretim öncesi “iddia” ve “sonuç” elementini oluşturmada nispeten başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan ve toplam 363 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışma sonunda; üniversite öğrencilerinin en çok “veri” ve “karşı iddia” birimini oluşturmada zorlandıkları tespit edilmiştir. “İddia” ve “sonuç” birimlerini oluşturmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Coşkun ve Tiryaki, 2013). Araştırmacılar ulaştıkları bu soru öğrencilerin tartışmacı metin yapısını tanımamalarına ve düşüncelerini belli bir mantık sırasıyla sunamamalarına dayandırmaktadır.

Bu araştırma da benzer sonuçlar elde edilmekle birlikte, katılımcılara sağlanan tartışmacı metin yapısı öğretimi sonrası bu sorunların ortadan kalktığı katılımcıların tümüne yakının “veri” ve “karşı iddia” elementini oluşturmada başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin tartışmacı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin eğitimciler için oldukça önemli bir konu olduğunu çünkü öğrencilerin genelde bu konuda zayıf olduklarını belirtmektedirler

(Applebee, Langer, Mullis, Latham, & Gentile, 1994; Kuhn, 1991, akt.,Nussbaum & Schraw, 2007,59). Bireyin bir konu ile ilgili görüşünü nedenleriyle belirterek ortaya koyması ayrıca karşı çıktığı görüşü gerekçelerini sunarak yazmasını ve sonuçlandırmasını diğer metin türlerine göre daha zorlayıcı olduğunu vurgulanmaktadır (Akyol, 2006).

Araştırmada ayrıca katılımcıların öğretim öncesi yalnızca “iddia destek gerekçesi” yardımcı elementini oluşturmada başarı gösterdikleri belirlenmiştir. “Karşı iddia destek gerekçesi”, “karşı iddia çürütme gerekçesi” ve “koşullu kabul” yardımcı elementlerinin neredeyse hiçbir öğretmen adayı tarafından oluşturulmadığı görülmüştür. Ancak metin yapısı öğretimi sonrası tüm yardımcı elementleri oluşturmada düzeyinde büyük ölçüde artış gerçekleşmiş ve bu artık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yazma düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırma ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013). Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede uygulamaya dayalı çalışmalarının yapılması ve verilecek eğitimde yapılan hatalara ilişkin geribildirim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Göçer, 2010,192). Bu durumun öğretmen adaylarının tartışmacı metin yapısını tanımamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuçlar uygulamaya dayalı ve biçimlendirici değerlendirmenin etkin olarak kullanıldığı, tartışmacı metin yapısı öğretiminin katılımcıların tartışmacı yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bireylerin bir konu hakkında ikna edici biçimde yazabilmesi adına tartışmacı metin yapısını tanınması, çeşitli yazma çalışmalarıyla bunu pratiğe aktarması konusunda sağlanan öğretim çalışmalarının onun tartışmacı metin yapısı oluşturma düzeyini olumlu etkilemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu öneriler ortaya konulmuştur.

- Sonraki araştırmalarda tartışmacı metin yapısı bilgi düzeyi ile oluşturulan metin yapısı niteliği arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
- Tartışmacı yazma konusunda üniversite öğrencileri dışında özellikle ilkökul öğrencilerine sağlanacak uygun eğitim ile ilkökul öğrencilerinin tartışmacı metin yapısı yazma becerileri araştırılabilir.
- Tartışmacı metin yapısını yalnızca kağıt ortamında değil, elektronik ortamlarda çok katmanlı metin yazmada nasıl kullanılacağı konusu araştırılabilir.
- Tartışmacı yazma düzeyi ile konuşma becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 13-34.
- 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. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 101-141.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MEB (2012). OİO.Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=195/>
- Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76 (1), 59-92.
- Oin, J. & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System* (38) 444-456
- Temur, T.& Çakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle Yazma Öğretimi*. 2.Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language Arts Patterns of Practice*. New Jersey: Pearson Prentice.