

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMACI YAZMA EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI YAZMA
BECERİLERİNE VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ

HAVVA ÖZTÜRK

BOLU-2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMACI YAZMA EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI YAZMA
BECERİLERİNE VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Havva ÖZTÜRK

Danışman
Doç. Dr. Ebubekir ÇAKMAK

BOLU, EYLÜL-2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Havva ÖZTÜRK tarafından hazırlanan *Yüz Yüze ve Çevrimiçi Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi* başlıklı çalışma jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (19/02/2016)

Jüri Üyeleri

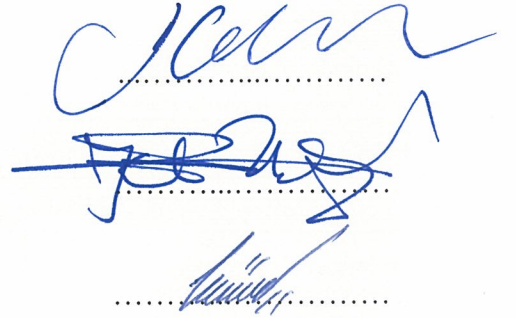
Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ebubekir ÇAKMAK

Üye : Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Doç. Dr. Sait TÜZEL



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Beyan

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Yüz Yüze ve Çevrimiçi Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Ve Yazma Kaygılarına Etkisi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 19/02/2016

Havva ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.. ..	xii
TEŞEKKÜR.....	xiv
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Tanımlar.....	7
1.5.Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
II. BÖLÜM.....	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	9
2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Yazma.....	9
2.1.1.1.Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	10
2.1.2. Metin.....	11
2.1.2. 1.Metin Türleri.....	13
2.1.2.1. Bilgilendirici Metin Yapısı.....	13
2.1.2.1.2.Hikayeleştirici Metin Yapısı.....	14
2.1.2.1.3.Tartışmacı Anlatım.....	14
2.1.3. Tartışmacı Metin Yapısı	18
2.1.3.1.Tartışmacı Metnin Temel Elementleri.....	20
2.1.3.2.Tartışmacı Metnin Yardımcı Elementleri	22

2.1.3.3. Tartışmacı Metinde İşlevsel Olmayan Metin Birimleri.....	27
2.1.3.4. Temel Eğitim Ders Öğretim Programlarında Tartışmacı Yazma Eğitimi.....	28
2.1.4. Yazma Kaygısı.....	29
2.1.4.1. Yazma Kaygısının Sebepleri.....	30
2.1.4.2. Yazma Kaygısının Sonuçları ve Giderilmesi.....	31
2.1.5. Eğitimde Teknolojinin Kullanılması ve Çevrimiçi Yazma.....	33
2.2. İlgili Literatür/ Araştırmalar.....	36
III. BÖLÜM.....	43
3. Yöntem.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	44
3.3.1. Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarı	44
3.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	45
3.4. Tartışmacı Yazma Eğitimi Uygulaması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	50
IV. BÖLÜM.....	51
4. Bulgular ve Yorumlar	
4.1. Bulgular	51
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	51
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.	52
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	53
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	54
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.	55
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	57
4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.	60
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.	63
4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	64

4.10.Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	66
V. BÖLÜM	68
5. Sonuç ve Öneriler.....	68
5.1.Sonuç.....	68
5.1.1. Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına Etkisi İle İlgili Sonuçlar.....	68
5.1.2.Yüz yüze ve Çevrimiçi Eğitimin Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına Etkisi ile İlgili Sonuçlar.....	69
5.1.3.Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi ile İlgili Sonuçlar.....	71
5.1.4.Yüz Yüze ve Çevrimiçi Eğitimin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Temel Elementlerini Oluşturma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Sonuçlar.....	73
5.1.5.Yüz yüze ve Çevrimiçi Eğitimin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Sonuçlar.....	78
5.1.6.Yüz yüze ve Çevrimiçi Tartışmacı Yazma Eğitimin Öğretmen Adaylarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Yazma Temel Elementlerini Oluşturma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	82
5.1.7.Yüz yüze ve Çevrimiçi Tartışmacı Yazma Eğitimin Öğretmen Adaylarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Tartışmacı Yazma Yardımcı Elementlerini Oluşturma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	83
5.1.8.Yüz yüze ve Çevrimiçi Tartışmacı Yazma Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının TYTE ve TYYE Erişi Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	84
5.2. Öneriler.....	85
5. 2.1.Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	85
5 .2. 2.Araştırmacılara Öneriler.....	86
5. 2. 3.Programlara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	94
EK 1. Yazma Kaygı Ölçeği.....	94

EK 2.Tartışmacı Yazma dereceleme Puanlama Anahtarı.....	96
EK 3. Tartışmacı Yazmaya Örnek Metinler.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	102



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının YKÖ Öntest-Sontest Puanları.....	51
Tablo 2. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının ön test puanları.....	52
Tablo 3. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının sontest puanları.....	53
Tablo 4. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları.....	54
Tablo 5. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları.....	55
Tablo 6. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası cinsiyete göre YKÖ puanları.....	56
Tablo 7. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası cinsiyete göre “YKÖ” puanları.....	56
Tablo 8. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi“TYTE “oluşturma düzeyleri.....	57
Tablo 9. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri.....	58
Tablo 10. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeyleri.....	59
Tablo 11. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri.....	60
Tablo 12. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeyleri.....	60
Tablo 13. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri.....	61
Tablo 14. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeyleri.....	62
Tablo 15. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri.....	62

Tablo 16. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	63
Tablo 17. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 18. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 19. Çevrim içi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 20. Yüz yüze ve çevrim içi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen Adaylarının TYTE Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu.....	66
Tablo 21. Yüz yüze ve çevrim içi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen Adaylarının TYTE Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu.....	67



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Toulmin Tartışma Modeli.....	16
Şekil 2. Tartışmacı Yazma Modeli.....	19



KISALTMALAR DİZİNİ

YKÖ	: Yazma Kaygısı Ölçeği
TYTE	: Tartışmacı Yazma Temel Elementleri
TYYE	: Tartışmacı Yazma Yardımcı Elementleri
Kİ	:Karşı İddia
İDG	:İddia Destek Gerekçesi
KİDG	:Karşı İddia Destek Gerekçesi
KİÇG	:Karşı İddia Çürütme Gerekçesi
KK	:Koşullu Kabul
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
BT:	Bilişim Teknoloji Ağı



ÖZET

YÜZ YÜZE VE ÇEVİRİMİÇİ TARTIŞMACI YAZMA EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMACI YAZMA BECERİLERİNE VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ

Öztürk, Havva

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Doç.Dr.Ebubekir ÇAKMAK

Eylül – 2016, xiv + 102 sayfa

Bu araştırmanın amacı yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma zayıf deneysel desen modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Abant İzzet Baysal Üniversite'sinde okuyan 179 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 94'ü Deney 1 (yüz yüze eğitim), 85'ini Deney 2 grubu (çevrimiçi eğitim) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara 6 haftalık tartışmacı yazma eğitimi verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Çakmak (2013) tarafından geliştirilen “Tartışmacı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ve Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen ve Zorbaz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda verilen yazma eğitimi sonrası öğretmen adaylarının tartışmacı metin oluşturma düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Verilen eğitim sonrası grupların hem tartışmacı yazma temel elementlerini hem de yardımcı elementlerini oluşturma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Gruplara göre incelendiğinde, tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma bakımından yüz yüze eğitim alan grubun, çevrimiçi gruba göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ancak tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturma bakımında ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada ayrıca tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası yazma kaygı düzeylerinde kısmen de olsa bir artış meydana geldiği bulunmuştur. Tartışmacı yazma eğitimi sonrası yazma kaygısında meydana gelen artışın bu konuda oluşan farkındalıktan kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında ise yüz yüze ve çevrimiçi katılımcı grubu oluşturan öğretmen adaylarının yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre tartışmacı yazma eğitiminin cinsiyet bakımından öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada eğitim öncesi öğretmen adaylarının tartışmacı metin oluşturmada yetersiz oldukları görülmüştür. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi sonrası öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının tartışmacı metin yazmada başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yazma eğitimlerinden sorumlu olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde tartışmacı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı yazma eğitimi verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra günlük hayatta bireylerin sıklıkla kullandıkları çevrimiçi ortamları, yazma becerisi açısından da ihmal edilmemelidir. Temel eğitim ve sonrası ders öğretim programlarında tartışmacı yazma ve çevrimiçi tartışmacı yazmaya yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, tartışmacı yazma, yazma kaygısı, çevrimiçi yazma, yazma eğitimi.

ABSTRACT**THE EFFECT OF FACE-TO –FACE AND ONLINE ARGUMENTATIVE
WRITING EDUCATION ON THE WRITING SKILLS AND WRITING
ANXIETIES OF TEACHER CANDIDATES**

Öztürk,Havva

M. Sc. Thesis / Phd Thesis / Non-Thesis Graduate Project

Department of Primary Education

Division of Classrom Teaching

Supervisor:Asst. Prof. Ebubekir ÇAKMAK

September – 2016, xiv + 102 pages

The purpose of this study is to examine the effect of face-to-face and online argumentative writing education upon the argumentative writing skills and writing anxieties of teacher candidates. Pre-experimental model was employed for this study. The group of participants of the study consisted of 179 teacher candidates currently studying at Abant İzzet Baysal University. These participants consisted of 94 students in the first group: experimental group 1 (face to face education) and 85 in the second group (online education). Within the context of the research, a six-week training program of argumentative writing was delivered to all participants. The data were collected using the “Argumentative Writing Rubric” developed by Çakmak (2013) and the “Writing Anxiety Scale” developed by Daly and Miller (2013) adopted for use in Turkish by Zorbaz (2010). On completion of the research it was concluded that the levels of teaching candidates in creating argumentative texts had increased after training delivered both in face-to-face and in online environments. It was seen that following delivery of the training that there was a statistically significant increase both in terms of the fundamental elements of argumentative writing and with regard to the secondary elements of argumentative composition. When the results were examined with respect to the participant groups, it was found that the group that had received face-to-face

training were more successful than the group that had received online training with respect to the development of fundamental writing skills. However, when the two groups were contrasted from the perspective of the development of secondary writing skills, there was seen to be no significant difference.

In the research, it was found that there was an increase, albeit small, among those teacher trainees who had received argumentative writing training in terms of levels of writing anxiety following completion of the training (period). It is thought that the increase in writing anxiety that occurred following the argumentative writing education was thought to emanate from an increased awareness of the topic (on the part of certain candidates). On examination of this situation with regard to gender, it was established that there existed no significant difference statistically between the teacher candidates in the face- to-face and online participant groups. In this regard, it was established that (acquisition) argumentative writing education did not constitute a significant difference with regard to the writing anxiety of teaching candidates when considered in terms of gender. In the study, it was also observed that those teacher candidates preparing for preschool were considered to be inadequate in terms of their ability to create argumentative texts. After the completion of face-to-face and online argumentative writing education almost all candidates were observed to be successful in the writing of argumentative texts. It is therefore suggested that a program in applied writing education be provided with view to developing the argumentative writing skills of candidates responsible for students' writing education during their pre-service training. In addition, online platforms that are used frequently in daily lives should not be ignored as a means of developing writing skills. It is also suggested that both during basic training/education programs and in the period that follows greater space should be allocated to argumentative writing both in terms of curricula that include more argumentative writing activities within lessons and with regard to argumentative writing in online contexts.

Key words: Writing, argumentative writing, writing anxiety, online writing, writing education.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca beni her konuda anlayış ve sabırla destekleyen, yapamayacağımı düşündüğüm anlarda bile bana destek olan, tezimin her aşamasında emeği olan, bilgi ve birikimiyle bana çok şey kazandıran, değerli danışman hocam Doç. Dr. Ebubekir ÇAKMAK hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın istatistiksel veri analizinde yardımcı olup, yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Hakan YAMAN'a, değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan sayın hocalarım Doç. Dr. Kaya YILDIZ ve Doç. Dr. Sait TÜZEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmayı devam ettirmemi sağlayan, manevi desteğini hissettiğim Gülen ve Şahin UZUN çiftine, beni bu çalışmada yüreklendiren Merve AKKAYA'ya ve bütün Mehmet Zeliha Güzelce ailesine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yanımda olup çalışmama yardımcı olan değerli ablam Kadriye ATSIZ'a ve geleceğin bilim adamı Ayşe Melek ATSIZ'a, dualarını esirgemeyen canım annem, babam ve yine manevi olarak desteğini hissettiğim çok sevdiğim kardeşlerim Emine, Şerife, Döndü, Halil İbrahim, Münire ÖZTÜRK'e ve yeğenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar sunulmuştur.

1.1.Problem Durumu

İnsan doğası gereği anlatma isteği duyar. Anlatma isteğinin giderilmesinde kullanılacak yöntemlerden biri de yazmadır. Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların kurallara uygun bir şekilde sembollerle anlatılmasıdır (Güneş, 2014, 157). Dil gelişiminde önemli bir alan olan yazma; bireysel bilgi, temel beceriler, zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren karışık bir etkinlik olduğundan dolayı iyi bir düşünce alt yapısı gerektirmektedir (Arıcı, 2008). Yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri düzenleme ve düşüncelerle bilgiler arasında bağlantı kurma daha etkili şekilde yapılmaktadır. Yazma becerisi gelişmeyen öğrenciler daha çok bilgi aktarmaya dayalı yazılar yazmaktadırlar. Bunun nedeni öğrencilerin yararlandıkları metinleri yorumlayıp kendi düşünceleriyle bağlantı kuramamalarıdır (Akyol, 2010).

Coşkun (2011)'a göre yazma becerisinin düzeyleri, ilkokulun 1.sınıfında ilkokuma yazma eğitimi ile okur yazar hale gelmek, 2-3. sınıflarda cümle düzeyinde anlatımı başarmak ve 4-5.sınıflarda paragraf düzeyinde anlatımı tamamlamak biçiminde belirtilmektedir. En geç ilköğretimin sonunda metin aşamasının tamamlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin bu aşamaları başarıyla gerçekleştirmeleri, ilerideki eğitimlerini başarıyla sürdürmelerini ve günlük hayatta karşılaştıkları yazma ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştıracaktır. Göçer (2011)'e göre ise, öğrenciler ilkokul birinci sınıftan itibaren temel dil bilgisi kurallarına dikkat ederek öğrendiği cümle ve metinleri yazmaya başlarlar. Süreç ilerledikçe öğrencilere anlatım biçimleri,

düşünceyi geliştirme yolları vb. konularında eğitim verilerek yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin farklı metin türlerini tanımaları ve bu metin türlerini yazmaları amaçlanmaktadır.

Ofsted (1999), çocukların yazılarını kısa kısa ve parça, çoğu kez tamamlanmamış ve amacı iyi belirlenmemiş olarak nitelendirmektedir. Çocukların bu eksiklerinin giderilmesi farklı metin türleri hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Akt. Akyol, 2010). Araştırmacıların öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle yazma amacının belirlenmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilere farklı metin türlerinde yazma pratikleri yaptırarak onların metnin üstyapılarını tanımalarına fırsat verilmesi gerektiğine işaret ettikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bazı metin türlerinde daha deneyimli oldukları, bazı türleri yazma konusunda daha fazla zorlandıkları söylenebilir.

Akyol (2010)'a göre öğrenciler en çok ikna edici yazı türlerinde zorlanmaktadır. İkna edici yazılar daha çok tahmin etmeyi ve görüş bildirmeyi gerektirir. Bu tür yazılarda öğrenciler bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği ile ilgili düşüncelerini belirtir. İkna edici yazma öğrencinin değerlerini nasıl gösterdiği ve açıkladığıyla ilgilenir (Güneş, 2014). Yaman ve Köstekçi (1998) ise bu tür yazıları “Tartışmacı Anlatım” olarak ifade etmişlerdir. Herhangi bir düşünceyi, yargıyı, teklifi çürütmek, değiştirmek amacıyla kullanılan anlatım biçimi olarak tanımlamışlardır (Akt. Karadağ, 2011, 178). Diğer bir ifadeyle tartışmacı anlatım; bir konuda başkaları tarafından öne sürülen düşünceleri çürütmeyi ve okuyucunun düşüncelerini değiştirmeyi amaçlayan anlatım türüdür. Bu yazı türünde yazar kendi görüşünü kanıtlamaya diğer görüşü çürütmeye çalışır. Karşı düşünce de “kabul edelim ki, diyelim ki” gibi sözlerle dile getirildikten sonra geçersizliği ortaya konulur. İkna ediciliği artırmak için okuyucunun aklına gelebilecek sorular ve soruların cevapları verilebilir (Coşkun, 2007, 82).

Tartışmacı yazma; tartışma eğitiminde olduğu kadar problem çözme, karar verme etkinliklerinde yararlanılan Toulmin Modeli'ne dayanmaktadır. Ancak bu modelde birtakım sınırlılıklar söz konusu olduğu için daha işlevsel bir analiz modeline

ihtiyaç duyulmuştur (Aldağ, 2006, 27). Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından Toulmin Modeli'ndeki sınırlılıkları göze alarak literatürdeki diğer tartışmacı modellerinden de yararlanılarak tartışmacı metin yapısı geliştirilmiştir.

Bu bağlamda metin türünün, öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen değişkenlerden biri olduğu ve öğrencilerin tartışmacı metin oluşturmada daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olan diğer bir değişken de yazma ortamı (kağıt ya da dijital) olarak gösterilebilir. Dijital metinler, elektronik ortamda hazırlanmış veya elektronik ortama dönüştürülmüş doğrusal veya doğrusal olmayan, etkileşimli metinler olarak tanımlanmaktadır. Elektronik metinler yapılarında bulundurdıkları özellikler sayesinde yazma deneyimlerimizi önemli ölçüde değiştirmişlerdir (Çakmak, 2005). Gelişen teknolojiyle birlikte bireyler yazma süreçlerini kağıttan ziyade dijital ortamlarda gerçekleştirme fırsatına sahip olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Yazma Projesi (2013) kapsamında hazırlanan raporda dijital yazmanın dünya ile uyum sağlama, farklı görüşlerle yüz yüze gelme, tüm derece ve disiplinlerde düşünme becerisini kazandırdığı belirtilmiştir. Ayrıca dijital yazmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bu raporda eğitimciler ve topluluk üyelerinin dijital okuryazarlığı destekleyen öğrenme ortamları oluşturmada okulları teşvik edici çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir (Akt. Tüzel ve Tok, 2013). Ayrıca Türkiye'de FATİH projesi kapsamındaki yatırımlar da elektronik ortamlarda yazma becerisinin gerekliliğine dayanmaktadır. Bu bağlamda elektronik ortamda yazma becerisinin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önemli olduğunu söylenebilir.

Metin türü ve yazma ortamı dışında bireylerin yazma becerilerini etkileyen diğer bir değişken olarak duyuşsal faktörlerden biri olan "yazma kaygısı" gösterilebilir. Yazma kaygısı; bireylerin yazmaya karşı geliştirdiği ve yazmaktan uzaklaşmalarına neden olan tepki olarak tanımlanmıştır (Zorbaz, 2011, 34). Yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazmaya karşı önemli ölçüde kaygı taşıdıkları ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yazma becerisi öğrenciler tarafından zor olarak algılanmakta ve bu da öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Yaman, 2010).

Ülkemizde yazma alanında yapılan çalışmalarda daha çok kompozisyon yazma becerisi, yazılı anlatım çalışmaları, yazıda dil bilgisi kuralları, metin türleri ilgili araştırmalar yapılmıştır. Tartışmacı yazma konusunda yapılan çalışmalar ise çok sınırlıdır. Ayrıca bilgisayar ve internet teknolojilerinin ulaştığı nokta eğitimin birçok alanını etkilediği gibi “yazma” becerisinin de yeniden ele alınmasını gerektirmektedir (MEB, 2012). Ülkemizde eğitim teknolojileriyle yapılan araştırmaların sayısı da sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adaylarının hem kağıt ortamında hem de dijital ortamlarda tartışmacı yazma becerileri incelenmiştir.

Temel dil becerilerinden biri olan yazmanın farklı bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkili olduğu karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Alan yazında diğer dil becerilerine göre daha sınırlı kullanılan yazma metin türünün önemli olduğu, öğrencilerin tartışmacı metin oluşturmada daha fazla zorlandıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yazma sürecinde duyuşsal faktörlerin de etkili olduğu ve yazmaya yönelik kaygının süreci etkileyebilecek önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır. İçsel faktörlerin yanı sıra; teknolojideki gelişmeler doğrultusunda, kaçınılmaz olarak gereksinim duyulan "elektronik ortamda metin oluşturma" gibi yazma becerisini etkileyebilecek dışsal faktörlerden biri olarak gösterilebilecek "yazma ortamı" da diğer önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Bunların yanı sıra yazma becerisinin kendiliğinden gelişmediği ve uygulamaya dayalı bir öğrenme öğretme süreci gerektirdiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok betimsel nitelikte olduğu ve tartışmacı yazma konusunda yeterli uygulamalı araştırma olmadığı görülmekte ve uygulamalı araştırmalara yer verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmen adaylarına sağlanan eğitiminin onların kağıt ve dijital ortamdaki tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini

araştırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında yazma kaygısı ölçeği (YKÖ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesinde ve sonrasında YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası;
 - a)Tartışmacı yazma temel elementlerini (TYTE) oluşturma düzeyleri nasıldır?
 - b)Tartışmacı yazma yardımcı elementlerini (TYYE) oluşturma düzeyleri nasıldır?
7. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası;
 - a)Tartışmacı yazma temel elementlerini (TYTE) oluşturma düzeyleri nasıldır?
 - b)Tartışmacı yazma yardımcı elementlerini (TYYE) oluşturma düzeyleri nasıldır?
8. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE ve TYYE erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tartışmacı yazma becerilerini konu alan bu çalışma, öğretmen adaylarının düşünme ve yazma becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde tartışmacı yazma ile ilgili araştırmaların (Coşkun ve Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013; Coşkun ve Tiryaki, 2013a; Çakmak, 2013; Çakmak ve Civelek, 2013, Tiryaki, 2011, Yaylacık, 2015) oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ise, öğretmen adaylarının tartışmacı yazma konusunda genel olarak yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin başarısını artırmak için bu alanda yapılan araştırmaların sayısının artırılması önemlidir.

Yazılı anlatım uygulamalı olarak geliştirilebilen bir beceridir (Arıcı, 2008). Bu nedenle öğrencilere yazma eğitimi uygulamalı olarak verilmelidir. Dolayısıyla bu araştırma tartışmacı yazma eğitimi konusunda uygulamalı bir çalışma olması nedeniyle bu konudaki sınırlı alan yazına sağlayacağı katkı bakımından önemlidir.

Arıcı (2008)'ya göre, değerlendirmenin yazılı anlatımdaki katkısı düşünülerek yazma çalışmaları değerlendirilmeli ve öğrencilere yanlışları gösterilmelidir. Yazma çalışmalarında öz ve akran değerlendirmeye başvurulması, öğrencilerin değerlendirme, eleştirme ve yorumlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Buna göre araştırmada uygulama aşamalarında öğrencilere yazma pratikleri yaptırılmakla birlikte, eksik ve yanlış öğrenmelerin kısa sürede belirlenmesi ve giderilmesi amacıyla biçimlendirici değerlendirme ve akran değerlendirmesinden yararlanılması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Gelişen teknolojiyle birlikte İnternet siteleri günlük hayatın içine girerek birçok yeni yazma biçimini ve fonksiyonunu gerekli kılmıştır. Bu durumun sonucunda da “kağıt” temelinde ele alınan yazma eyleminin sınırları genişleyerek “ekran” temelinde ele alınması söz konusu olmaya başlamıştır (MEB, 2012). Bu araştırmada öğretmen adaylarına verilen eğitim “yüz yüze” ve “çevrimiçi” olmak üzere, hem kağıt hem de “çevrimiçi” ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tartışmalı konular hakkında çeşitli kaynaklara erişimin mümkün olduğu çevrimiçi yazma ortamları incelenmiştir.

Günlük hayatta sıklıkla kullanılan İnternet erişimli bu çevrimiçi ortamların tartışmacı yazma eğitimi açısından incelenmesi araştırmayı önemli kılan bir diğer gerekçe olarak gösterilebilir.

Yazmayı etkileyen duyuşsal etkenlerden biri de yazma kaygısıdır. Alan yazında yazma kaygısının yazma becerisini etkileyen bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (İşcan, 2015; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Zorbaz, 2011). Ulusal alan yazında bu konudaki çalışmaların sayısının sınırlı olmasının yanı sıra bu araştırmada yazma kaygısı, farklı yazma ortamları ve tartışmacı yazma eğitimi değişkenleri birlikte ele alınmıştır. Bu durumun çalışmanın önemine katkı sağladığı söylenebilir.

1.4.Tanımlar

Tartışmacı Yazma: Bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşünceyi çürütmeyi ve bu konuda okuyucuların kanılarını değiştirmeyi amaçlayan anlatım türü.

Yazma Kaygısı: Bireylerin yazdıklarının değerlendirilmesi endişesiyle yazmaya karşı geliştirdikleri tepkidir.

Çevrimiçi Yazma: İnternet ortamında yapılan yazma işlemleri.

Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarı: Tartışmacı yazma temel ve yardımcı elementlerini oluşturulma düzeyini değerlendirmede kullanılan ölçme aracıdır.

Yazma Kaygısı Ölçeği: Yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme aracı.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacına ulaşacak şekilde hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anketler samimi ve doğru olarak cevaplandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının araştırmaya istekli bir şekilde katıldıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 179 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarının oluşturdukları tartışmacı metinler, temel ve yardımcı elementlere uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Yazıların değerlendirilmesi nicel inceleme ile gerçekleşmiştir. Nitel veriler araştırma dışı tutulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarı ve Yazma Kaygısı Ölçeğiyle sınırlıdır.

Araştırmanın deneysel uygulaması 6 hafta ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

2.Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde yazma, yazma becerisi, metin ve metin türleri, tartışmacı metin yapısı, çevrimiçi yazma ve yazma kaygısı konuları, ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.1.Kuramsal Temeller

2.1.1.Yazma

İlköğretim Türkçe Dersi Programı (2006)'na göre yazma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemidir. Yazma işleminde birçok süreç birbiriyle iç içedir. Bu süreçte kişinin psikolojik olarak yazmaya hazır hale gelmesi planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel süreçlerle birlikte yazma sürecinin aşamalarını kazanıp uygulayabilmesi çok önemlidir.

Güneş (2014)'e göre yazma; zihinsel bir süreçtir ve zihnimizdeki düşünceleri ve bilgileri düzenlemeyi sağlayan sistemleri içermektedir. Bu nedenle yazma, zihinsel gelişim açısından oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca "yazma; bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim ve yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir" (Özbay, 2006, 12). Başka bir çalışmada ise "yazma; bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek" olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2000; akt. Demir, 2011, 18). Burada yazmanın düşünce boyutuyla birlikte devinışsel boyutuna değinilmiştir. Bu tanımlardan

yola çıkarak yazmanın zihinsel, duyuşsal ve devinişsel gibi birçok süreçle iç içe olduğu söylenebilir. Tompkins (2004) yazmada başarılı olabilmek için beş aşamanın varlığından bahsetmektedir. Ona göre bu basamaklar yinelenilebilir, gerektiğinde bazı basamaklar değiştirilebilir ya da bu basamaklara geri dönülebilir. (Akt. Zorbaz, 2014, 117). Yazma sürecinde belirttiği basamaklar ise: (1) hazırlık, (2) taslak oluşturma, (3) gözden geçirme, (4) düzeltme ve (5) paylaşma – yayımlama şeklindedir.

Göğüş (1978), yazmanın amaçlarını; bilgi toplayarak yazma, yaratıcı yazılar yazma, yazılı bildirme, yazı türlerine alıştırma, noktalama, düzeltme ve değerlendirme yönlerinden ele almıştır. Bu sınıflandırmaya göre yazma; farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri, kişinin kendi görüş ve düşüncelerini de katarak, düzenlemesi ve verilen bir konuya yönelik bir yazı ile kaleme alınabilmesini; yazıda duru, sade, açık, anlaşılır bir dil ile uygun kelime ve cümleler kullanmayı; dilekçe, tutanak, deneme, anı, gezi yazısı, fıkra, masal, hikaye gibi farklı yazı türlerinin plan ve anlatım biçimine uygun yazılmasını; imla, noktalama ve yazım kurallarının doğru öğrenilerek yerinde kullanılmasını; değerlendirme açısından, yazılan metnin başarılı olduğu yönlerinin ve kusurlarının tespit edilmesini amaçlamaktadır (Akt. Özçakmak, 2011).

2.1.2.Yazma becerisinin geliştirilmesi

Ungan (2007)'a göre yazma becerisini geliştirmek için bireylerin öncelikle uygun bir alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Düşünme becerilerini geliştirmeleri, düşüncelerini düzenleme ve kendilerini izleme stratejilerini kullanma kabiliyetine sahip olmaları iyi bir yazma eğitimi almalarına bağlıdır.

MEB Yeni İlköğretim Programı (2006) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama kazanımları üzerinde durulması gerekmektedir. Düşünceleri mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeyi sağlayan ifadeler kullanma, karşılaştırma,

neden sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde duyuşsal faktörlerden tutumun da önemli bir etkisi vardır. Öğrencilerin yazma becerisini kazanmada zorlanmalarının nedenlerinden biri de yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleridir (Tonyalı, 2010). İzdeş (2011)'e göre öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum göstermelerinin nedenlerinin başında yazmada belirlenen konular gelmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konular yazmalarını sağlamak, yazmaya karşı güdülenmesini sağlar, fikir üretmelerini kolaylaştırır. Yazma becerisinin gelişimini etkileyen duyuşsal faktörlerden biri de yazmaya yönelik kaygıdır. Yazma becerisini olumsuz etkileyen etkenlere yönelik çeşitli öneriler belirtilmektedir. Örneğin Ünal (2006)'a göre yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkelerinin uygulanması öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını sağlayacaktır. Bireyin yazma becerisini geliştirmesi için sürekli yazması sağlanmalıdır. Buna göre öğrenciler yazmayı aşamalı olarak deneyerek öğrenirler.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde değerlendirmenin de önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Değerlendirme çalışmalarında sadece öğretmenin değil öğrencilerin, kendilerinin ve arkadaşlarının da sürece katılması sağlanmalıdır. Yazma çalışmalarında öz ve akran değerlendirmeye başvurulması öğrencilerin değerlendirme, eleştirme ve yorumlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2006).

2.1. 2. Metin

Yazılı anlatımda metinlerin önemli bir yeri vardır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel dil becerisinin kazandırılmasında en önemli araç metindir. Türkçe sözlükte metin; “ Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2011). Diğer bir ifadeyle “Metin; kendisini oluşturan cümle dizilerinin birbirlerine tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, başı ve sonu kesin

“çizgilerle sınırlandırılan yazılı veya dilsel ürün“ olarak tanımlandırılmıştır (Onursal, 2003, 7).

“Metin; duygu ve düşüncelerimizi belirtmek amacıyla oluşturulan, dilsel açıdan belli bir anlam ve biçim bütünlüğü olan cümleler dizisidir“ (Günay, 2003, 35). Bu tanımlara göre kısaca metin; bireyin, duygu, düşünce, hayallerini açıkladığı kelime, cümle ve paragraflardan oluşan yapılardır. Beaugrande ve Dressler (1981)’e göre bir yazının metin olabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerekir:

(1) Bağdaşıklık: Metindeki dilsel uyumdur. Sözcüklerin cümleleri, cümlelerin bağlanarak metni oluşturması süresince hangi kuralların kullanıldığı ile ilgilidir. (2)Tutarlılık: Metnin bölümleri arasındaki uyum bütünlüğüdür. Örneğin; cümleler ve paragraflar arasındaki geçişin mantıksal bir ilişkiye dayanması gerekir. (3) Amaçlılık: Metnin yazılmasında amacı konu alan ölçüttür. Yazarlar amaçlarını belirler ve bu metni amaçlarına göre üretirler. Dolayısıyla yazarların ürettiği amaçların tümü, yeni düşünce üretme ve üretilen düşünceleri düzenleme aşamalarıyla ilişkilidir. (4)Kabul edilebilirlik: Metinde yer alan durum ya da olayın okuyucu tarafından kabul edilebilir olmasıdır. Ancak okuyucunun içinde bulunduğu toplum ve kültüre göre kabul edilebilirlik düzeyi değişebilir.(5)Bilgilendiricilik: Metinde okuyucunun daha önce karşılaşmadığı bilgilerin yer almasıdır. Ancak eski bilgilerin çokluğu metni okunmaya değer kılmazken, yeni bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını zorlaştırdığı için eski ve yeni bilgi arası denge sağlanmalıdır. (6) Duruma Uygunluk: Bir metnin ulaşılmasında istenen amaç, hitap edilen kitle ve metnin türüne uygun şekilde anlatılmasıdır. Örneğin; bir sözün ne zaman söyleneceği kadar, nasıl söyleneceği de önemlidir. (7) Metinler Arasılık: Bir metnin diğer metinlerle açık ve gizli ilişkilerini belirler. İki ya da daha fazla metin arasında alışveriş yaparak yeniden yazma olarak da tanımlanabilir. Her metnin daha önce yazılmış metinlerden izler taşıdığını, daha önce yazılmış metinlerden ayrı yazılamayacağını savunur (Akt. Coşkun, 2007). Başarılı metinler yazmak için belirtilen etkenlerin yanı sıra farklı metin türlerini kavramak ve yazma deneyimi edinmenin önemli olduğu söylenebilir.

2.1.2.1. Metin türleri

Metinlerin sınıflandırılması, yazarların metinlerinin düzenini oluşturmalarına, öğretmenlerin dersi daha iyi planlamalarına ve öğretilmelerine yardımcı olmaktadır (Akyol, 2006). Metin türlerinin kendine özgü şemaları (metin elementleri) vardır. Metin türlerinde farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir.

Aktaş ve Gündüz (2009)'e göre metin türleri; (form yazılar, tebliğ, ilan, karar, rapor, dilekçe, öğretici metinler (tartışma, deneme, makale, fıkra, biyografi, anı, gezi, sohbet, röportaj), edebi türler (anlatmaya dayalı kurmaca metinler, lirik metinler, dramatik metinler) olarak sınıflandırılmaktadır. Aytaş (2006) metinlerini günümüze kadar değerini kaybetmeyen temel esaslara göre incelemek gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre edebi türleri; tiyatro, şiir, anlatı türleri, (masal, hikaye, roman, efsane), düşünce türleri (fıkra, makale, söyleşi), anı, röportaj, gezi yazısı olarak incelenmektedir.

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009) metin türleri; şiir, bilgilendirici metinler, hikaye edici metinler olarak 3 kısımda incelenmektedir. İlköğretim 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) metin türleri; 6. Sınıfta şiir, hikaye, masal, anı, fabl, tiyatro, mektup, deneme; 7.sınıfta şiir, hikaye, roman, anı, sohbet, gezi yazısı, biyografi; 8.sınıfta şiir, hikaye, anı, makale, roman, deneme, sohbet, eleştiri, destan türleri olarak incelenmektedir. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılından itibaren 5-8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012) öğrencilerin farklı metin yapılarını kullanma becerileri esas olarak alınmış; bilgilendirici, öyküleyici ve tartışmacı metin yapılarının öğretilmesi amaçlanmış ve böylece tartışmacı metin yapısı da programa eklenmiştir.

2.1.2.1. 1.Bilgilendirici metin yapısı

Bilgilendirici metinler, bilinmeyen ya da az bilinen konularda okuyucuyu bilgilendirmeyi amaçlayan metinlerdir. Bilgilendirici metinler; bireyin doğal, toplumsal,

bilimsel bir konuda bilgilendirmek amacıyla tartışma, sorgulama yoluyla gerçek yaşamda da kullanabileceği bilgiler edinmesini sağlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Bilgilendirici metinlerde çoğunlukla açıklayıcı anlatım biçimi kullanılır. Kelimeler genelde temel anlamlarıyla kullanılır. Bu tür metinlerde anlatılanlar daha çok gerçek hayatla ilgilidir. Akyol (2010)'a göre bu tür metinler öğretilirken önce ana fikir tespit edilmeli, daha sonra yardımcı fikirler bulunmalı ve bu yardımcı fikirlerin ana fikirle ilişkisi tespit edilmelidir. Bu gruba giren metinler; deneme, makale, fıkra, eleştiri, sohbet, dokümanlar, ders kitapları, araştırma yazıları, haber, teknik ve sosyal bilimlere özgü metinlerdir.

2.1.2.1.2. Hikayeleştirici metin yapısı

Hikaye ve masallar her toplumda ve her kültürde çocukların en çok ilgi duyduğu metin türlerindendir. Bu nedenle çocukların ilk dil edinimlerinde hikaye ve masallar önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte hikayeler sadece çocuklara değil her yaştan bireye hitap etmekte ve bireylerin hayat boyu dil gelişimini etkilemektedir (Coşkun, 2007). Özdemir (2004)'e göre hikayeleştirici metinlerde temel öge olaydır. Kişilerin başından geçen ya da onların eyleme dönüşmüş istekleri, tutkuları ve çevresiyle olan ilişkileri olay örgüsünü oluşturur. Hikayenin serim bölümünde olay başlar, bu bölümde olaylar probleme hazırlık niteliğindedir, düğüm bölümünde problemi çözme girişimlerinde bulunulur, olay doruğa ulaşır, hikayenin çözüm bölümünde ise problem çözülür ve olay sonuçlanır. Hikaye, zamanı, mekanı, olayları, kişileri ve zamanı içeren unsurlardan oluşmaktadır (İzdeş, 2011). Hikayeleştirici metinler; masal, hikaye, fabl, anı, roman gibi metinlerden oluşur. Çocukluktan başlayıp hayat boyu gelişimi etkileyen hikayeleştirici metinler hakkında bilgi sahibi olmanın, hayatımızda bu metin türlerine yer vermenin yazma becerisini geliştirmeye önemli derecede katkısı olacağı söylenebilir.

2.1.2.1.2. Tartışmacı anlatım

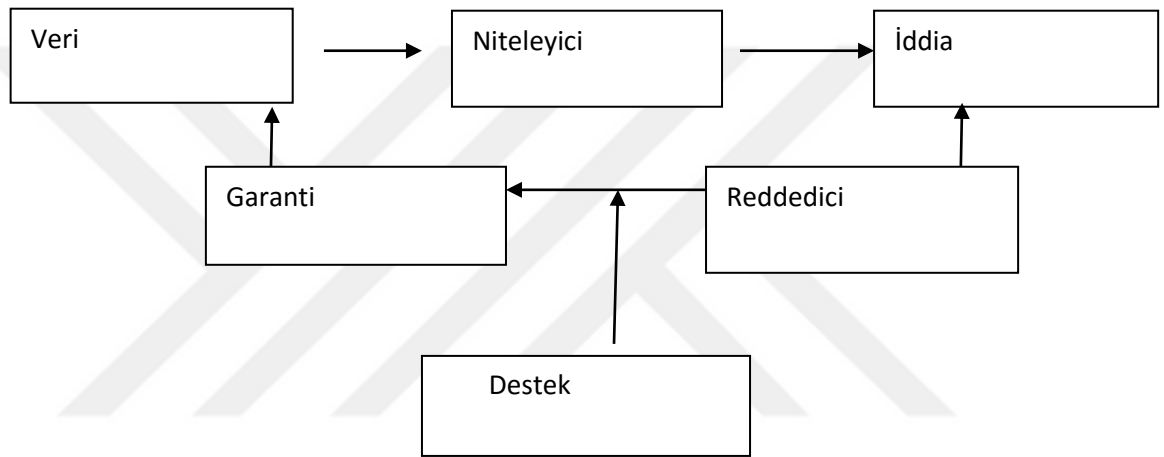
Tartışma kelimesi, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) “Birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözlü veya yazılı olarak savunma”

anlamına gelmektedir. Tartışmacı anlatım ise bir düşünceyi desteklemek ya da yanlışlığını kanıtlamak için, görüşlerin, kanıtların sıralanarak savunulduğu anlatım biçimi olarak tanımlanabilir (Temur ve Çakıroğlu, 2011, 32). Ayrıca, “tartışmacı anlatım; bir konuda başkaları tarafından ileri sürülen düşünceyi çürütmeyi ve bu konuda okuyucuların kanılarını değiştirmeyi amaçlayan anlatım türü” olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2007, 82). Buna göre iki farklı görüş vardır. Birincisi yazarın görüşü, diğeri ise çürütülmeye çalışılan görüştür. Kantemir (1991)’e göre yazar haklılığını savunabilmek için ortaya çeşitli kanıtlar koyabilir, okuyucunun aklına gelebilecek sorunlar belirtebilir. Yazarın amacı okuyucu ikna edip, kendisi gibi düşünmesini sağlayabilmektir. Yeni fikirlerin üretilmesi için düşünme şarttır. Buna göre tartışmacı anlatım tarzının, kişinin düşüncelerini değiştirmeyi amaçladığını ve kişileri düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Tartışmacı anlatımda amaç okuyucuyu ikna edebilmektir. Bu anlatım tarzında başarıyı sağlamak için; savunulan görüşü iyi seçmek, destek gerekçelerini iyi seçmek, konunun dışına çıkmamak, karşı olunan düşüncenin doğru olmayan yönlerini ortaya koymak ve düşünceleri savunurken yeterli ölçüde örnek ve verilere başvurmak gerekmektedir (Kantemir, 1991).

Tartışmacı anlatımın dayandığı Toulmin modeli; mantık yürütmeye dayanan sözlü sunumlarda ve yazılı metinlerde etkin olarak kullanılan akıl yürütme metodu olarak belirtilmiştir. Toulmin, insanların asıl düşünme şeklinin Aristo tarafından ortaya konulan felsefe alanında kullanılan “önergeleri” yansıtmadığını ve bu tür argümanların etkileyici olmadığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak hem argümanların oluşturulabileceği hem de onları analiz etmede kullanılabilecek olan Toulmin modelini geliştirmiştir (Mavili ve Yalçın, 2004). Gerekçe olarak Toulmin, mantıksal tartışma yaklaşımının günlük hayattaki tartışmaları açıklamada yetersiz kaldığını fark etmiştir. Bu nedenle geleneksel çıkarım teknikleri yerine, geriye dönük akıl yürütme çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar sonunda problem çözme ve karar verme becerilerinde etkili olan Toulmin modelini önermiştir (Aldağ, 2006).

Toulmin'e göre bir tartışma konusu; bilgi, iddia ve kanıt olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu modele göre bu üç ana unsur mantık süzgecinden geçirilerek aralarında bağlantı kurulmakta, gerektiğinde açık ya da örtülü olarak karşıt görüşe yer verilerek eleştirel düşünme becerileri geliştirilmektedir (Mavili ve Yalçın, 2004). Toulmin'in modeli üç temel "iddia, veri, garanti" ve üç yardımcı ögeden "destek, niteleyici ve çürütme" olmak üzere altı ögeden oluşmaktadır. Bu modele, gerek duyulduğunda yardımcı öğeler eklenebilmekte veya modelde değişiklikler yapılabilmektedir (Aldağ, 2006, 19).



Şekil.1.Toulmin Tartışmacı Modeli (Toulmin,1964)

Genel olarak değerlendirildiğinde Toulmin Modeli iddia, iddiayı destekleyen veriler, veriler ve iddia arasındaki ilişkiyi gösteren gerekçeler, gerekçeleri kuvvetlendiren desteklerden, niteleyenden ve iddiayı geçersiz kılan çürütmeden oluşmaktadır (Kaya ve Kılıç, 2008). Aldağ (2006), Toulmin modelinin temel öğelerini; veri, iddia ve garanti olarak açıklamaktadır. Buna göre veri; tartışmanın temelini oluşturan iddiayı destekleyen, kanıt, bilgi ve olaylardır, problem durumunda yer alır ve varsayıma dayanır. İddia ögesi ise; tartışmacının savunduğu düşüncedir. İleri sürülen iddia verilerle desteklenmelidir. Garanti ögesi ise; tartışmacının veriyi nasıl değerlendirdiğini ve iddiaya nasıl ulaştığını açıklar. Garanti; bir anlamda veri ile iddia arasında köprü görevindedir (Toulmin, 1958; akt. Aldağ, 2006).

Bu model ayrıca destek, niteleyen ve çürütme öğelerinden oluşur. Destek: Garantinin kabul edilebilirliğini destekler (Russell, 1983; akt. Aldağ, 2006). Garanti yeterince açık değilse ya da kabul görmüyorsa destek ögesi kullanılmalıdır (Secor, 1987; akt. Aldağ, 2006) . Kısacası garantinin kabul edilmediği durumlarda tartışmayı destek ögesi güçlendirebilir. Niteleyen: Tartışmada iddianın hangi koşullarda doğru olduğunu belirler. Genellikle, olasılıkla, nadiren gibi sözcüklerle tartışmanın gücünü belirleyen öğedir. Çürütme: İddianın geçerli olmayacağı durumları belirler. Çürütme garantinin geçerli olmadığı, durumları, koşulları belirtmektedir (Aldağ, 2006).

Toulmin modelinde tümdengelim ve tümevarım mantık yürütme modelleri ikisi bir arada kullanılmaktadır. Tümdengelim yaklaşımı verinin kullanılmasıyla başlamaktadır. Veri bölümünde kullanılan bilgi iddiaya dönüştürülerek biçim verilir. İddia; nedenleriyle birlikte daha netleştirilir ve karşı görüş ve düşünceler de verilerek açıklama yapılır. Destekleme bölümünden itibaren ise tümevarım yaklaşımı kullanılmaktadır. Destekleme bölümü konuyu özetler ve iddiayı rasyonel bir neden sunarak sonlandırır (Mavili ve Yalçın, 2004).

Toulmin modelinin tartışmacı anlatıma birçok yararı olmuştur. Bu model ile öğrenenler;

“1.Bu model aracılığıyla tartışmacı yazma sürecine tanıklık etmekle kalmayıp, bu sürecin bir parçası haline gelmektedirler.

2.Hangi aşamada hangi soruları sormanın daha uygun olacağını öğrenmektedirler.

3.Öğrenenler tartışmayı, iddiaların değiştirilebileceği, eleştiriler ışığında yeniden gözden geçirilebileceği, sürekli bir süreç olarak algılamaktadırlar.

4.Eleştirisinin düşmanlık göstergesi değil, tartışma sürecinin doğal bir parçası olduğunu görmektedirler”(Johnson , 1996; akt. Aldağ, 2006, 20).

Toulmin Modeli yararları ile birlikte bazı sınırlılıkları nedeniyle yoğun ve ciddi eleştiriler almıştır. Bu modeldeki öğelerle ilgili farklı tanımların verilmesi, tartışmanın analizi sırasında öğelerin birbirinden ayırt edilmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bazı araştırmacılara göre modeldeki tartışma öğelerinin ayırt edilmesinin güçlüğü, günlük tartışmalara uygulanıp uygulanmayacağı ile ilgili

belirsizliklere neden olmaktadır. Toulmin modelinde açık olmayıp sadece ima edilen ögelerin nasıl belirleneceği ve bunların nasıl düzeltileceğine ilişkin anlaşılır bir yönerge bulunmamaktadır (Aldağ, 2006). Toulmin modelinin en önemli sınırlıklarından biri de bu modelin daha çok kısa süreli küçük grupların tartışmalarını analiz etmeye elverişli olmasıdır. Tartışmada ögelerin belli bir sırasının olmayışı tartışmanın analizi sırasında yazının birçok yerinin incelenmesini gerektirebilir (Kaya ve Kılıç, 2008). Toulmin Modeli fazla sayıda araştırma yapılması gereken tartışmalarda kullanışlı değildir. Karmaşık ve özellikle diyalektik tartışmaların analizinde yetersiz görülmektedir. Daha işlevsel bir modele ihtiyaç duyulduğunda modele yeni ögelerin eklenmesi gerekmektedir (Aldağ, 2006). Toulmin Modeli'nin sunduğu avantajlarının yanında, yapıdan kaynaklanan sınırlılıklardan ötürü, yeterli görülmediği bu konuda daha fonksiyonel bir modele gereksinim duyulduğu söylenebilir.

2.1.3.Tartışmacı metin yapısı

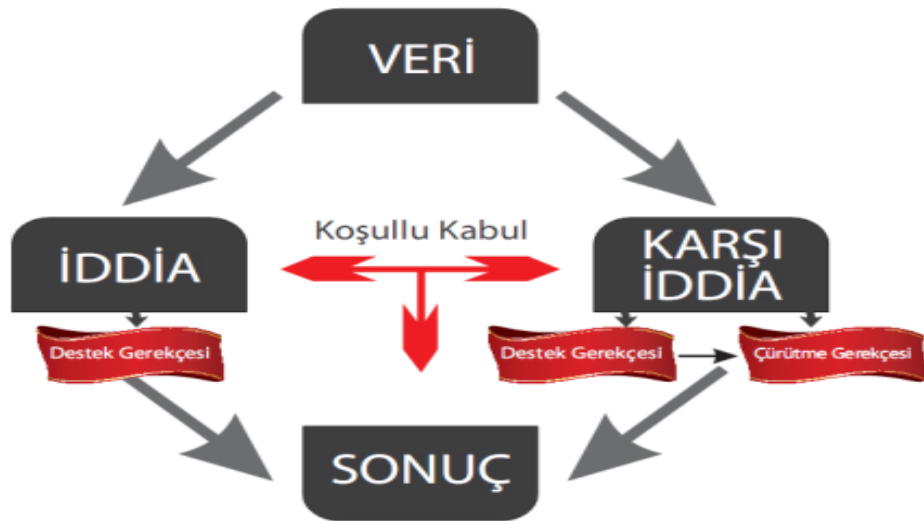
Toulmin Modeli'nin sınırlıklarından ve eksikliklerinden dolayı, tartışmacı yazma konusunda daha işlevsel bir analiz modeline ihtiyaç duyulduğu, bu modele yeni ögelerin eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aldağ, 2006). Bu nedenle Toulmin Modeli'nin eksik ve sınırlılıkları değerlendirilerek alan yazındaki tartışmacı yazma modellerinden de faydalanılarak Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından tartışmacı metin yapısı geliştirilmiştir.

Geliştirilen bu yeni modelde tartışmacı metin Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından; yazarın düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip, karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türü olarak tanımlanmıştır. Tartışmacı metinlerde yazarın en önemli amacı taraflı olduğu bir konuda okuyucuyu ikna etmektir. Kanıtlayıcı anlatımlarda yazarın işlevinin, okuyucunun kendisi gibi düşünmesini sağlamak ve okuyucuyu ikna etmek için kanıtlamak, ispat etmek, inandırmak olduğu belirtilmiştir (Günay, 2003). Kişinin konuyla ilgili iddiasını gerekçeleriyle ortaya koyup, karşı iddiayı temkinli bir dille geçersiz kılması ve bunlardan yola çıkarak sonuca bağlaması oldukça emekli bir süreçtir (Akyol, 2006). Bu

yüzden kişilerin diğer metin türlerine göre tartışmacı metin türlerinde daha çok zorlandıklarını söylenebilir.

Tartışmacı metin yazma öğretiminin amaçlarından biri de bireylerin hayat boyu karşılaştıkları tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme becerisini kazandırmaktır. Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından hazırlanan modelle tartışmacı metin yazma uygulaması gerçekleştirilerek öğrencilere çok sayıda metin yazma ve yazdıklarını değerlendirebilme becerisini kazandırabilme amaçlanmaktadır.

Tartışmacı metinlerde uygun konuların belirlenmesi önemlidir. Tartışmacı yazılarda öğrencileri düşünmeye sevk eden, en az iki zıt düşünceyi barındıran konulara yer verilmelidir (MEB, 2012). "Okul kantinlerinde cips, kola gibi yiyecek ve içeceklerin satılması yasaklanmıştır, bu kararı doğru buluyor musunuz?", "Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon alarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?" gibi konularda tartışmacı metin yazılabilir.



Şekil 2: Tartışmacı Metin Yapısı

Tartışmacı metin temel ve yardımcı elementlerden oluşmaktadır. "Veri", "iddia", "karşı iddia" ve "sonuç" temel elementleri oluşturmaktadır. Yardımcı elementler ise "destek gerekçesi", "çürütme gerekçesi" ve "koşullu kabuldür".

2.1.3.1 .Tartışmacı metnin temel elementleri

Veri: Tartışılan konuyla ilgili genel bilgilerin verildiği, tartışmanın nereden başladığıyla ilgili açıklama ve tanımlamaların yapıldığı başlangıç kısmıdır. Veri, iddia ve karşı iddianın anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Veri, elementi okuru tartışmaya hazırlayan bölüm olduğu için bilgiler nitelikli olmalı ve iyi sunulmalıdır. Yazar konuyla sayısal verilerden yararlanabileceği gibi konuyla ilgili bir anısını anlatarak da tartışmaya girebilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Örneğin "Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon olarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?" Konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının verisi aşağıdaki gibi olabilir:

"Pedagojik formasyon, üniversitenin herhangi bir bölümünden alınmış eğitimden sonra o bölümün öğretmenlik yapabilmesi için fakülte eğitimi formatı arasındaki verilmesi gereken fark derslerine verilen genel addır ve eğitim, öğretim verebilmek için sahip olunması gereken biçimlenme, oluşum ve öğretmen olabilmek için sahip olunması gereken eğitime "Pedagojik Formasyon" eğitimi denir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının açısından bakacak olursak öğretmenlik yapabilmeleri için bitirmeleri gereken tezsiz yüksek lisans programıdır." (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

İddia: Tartışma konusuyla ilgili savunulan ana düşünce iddiadır. "Bence, benim düşüncem, bana göre, tabi ki, olduğuna inanıyorum" gibi ifadeler kullanılmaktadır. İddia; özgün bir nitelik taşımali, inandırıcı, mantıklı ve savunulabilir olmalıdır. Yazarın amacı iddiayı kanıtlamak olduğundan dolayı iddia açık bir şekilde sunulmalıdır. Herkes tarafından kabul edilen bir düşünce iddia değildir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmanın asıl konusunu iddia oluşturur. Diğer öğeler iddiayı desteklemek ya da çürütmek için kullanılır. Yazarın sadece iddiayı dile getirmesi yeterli değildir. İddia , doğru ve açık bir şekilde ifade edilmeli, ardından doğruluğunu ispatlayacak öğelere yer verilmelidir (Yaylacık, 2015).

Örneğin “Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon alarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?” Konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının iddiası aşağıdaki gibi olabilir:

“Ben Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon alarak öğretmen olmasını doğru bulmuyorum” (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

“Bence fen edebiyat fakültelerine pedagojik formasyon verilmemelidir” (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

Karşı iddia: Tartışma konusuyla ilgili karşı çıkılan ve çürütülmeye çalışılan görüş karşı iddiadır. Başarılı bir tartışmacı metinde karşı iddiaya yer verilmelidir (Nusbaum ve Schraw, 2007). Yazarın tartışmada çürütmeye çalıştığı karşı iddiaya yer vermesinin, tartışmanın daha güçlü olmasını sağlamakla birlikte insanların bu tarzdaki tartışmalara daha fazla inanıp güvendikleri belirtilmektedir (Kamins, Assael, 1987; akt. Kaya ve Kılıç, 2008, 93). Bazı yazılarda karşı iddianın düşünce var olduğu ama yazıda doğrudan oluşturulmadığı görülebilir. İddianın doğruluğunu ispatlamak ve karşı iddiayı çürütebilmek için anlaşılır ve saldırgan olmayan bir dil kullanmak gerekir (MEB, 2012). Karşı iddiayı çürütebilecek, inandırıcı ve kanıtlara dayanan, ikna edici bir dil kullanmak gerekir.

Karşı iddiayı oluştururken öğrenciler genellikle “bazılarına göre, kimine göre, bazı kişiler, diğer taraftan, bu kişilere göre“ gibi ifadeler kullanmaktadırlar. Örneğin “Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon alarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?” konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının karşı iddia elementi aşağıdaki gibi olabilir:

“Bazı kişiler fen edebiyat fakültelerine verilen formasyon eğitimini yeterli buluyor.” (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

“Bazılarına göre fen edebiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler eğitim fakültesindeki öğrencilere göre daha ayrıntılı bilgi sahibi olmaktadır ve bu yüzden çok daha iyi öğretmen olabileceklerini savunmaktadırlar.” (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

Sonuç: Tartışmacı metinde anlatılmak istenen mesajın açıkça ortaya konulduğu ve metnin bir sonuca bağlandığı bölümdür. Başarılı bir tartışmacı yazıda

yazarın metni etkileyici bir şekilde sonuca bağlaması gerekir. Sonuç iddiayı da içine almaktadır ama genel olarak metnin özetidir. Sonuç iddia ile çelişmemelidir ama iddianın da tekrarı olmamalıdır (MEB, 2012). Tartışmacı metinlerde öğrencilerin sonuç elementini oluştururken genellikle ”sonuç olarak, netice itibariyle, özetle, kısacası” gibi ifadeler kullanmaktadırlar.

Örneğin “Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon olarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?” Konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının sonuç elementi aşağıdaki gibi olabilir:

“Netice itibariyle öğretmen adayı olarak eğitim fakültelerine yerleştirdiği öğrencilerinin öğretmenlik yeterliliğini dahi KPSS gibi bir sınav ile ölçme yoluna giden bir ülkede fen edebiyat fakültesi mezunlarının formasyonla öğretmen olmalarında hiçbir sakınca olamaz .” (Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

“Uzun lafın kısıası şu ki formasyon eğitimi verilmesine katılmıyorum. Zaten verilen eğitim de yeterli değil. O kadar Eğitim fakültesi mezununa yazık olmasın, umutları yok edilmesin” (Sınıf Öğretmenliği/3.sınıf öğrencisi).

2.1.3.2 . Tartışmacı metnin yardımcı elementleri

Tartışmacı metin temel elementlerine nitelik kazandırmak, savunulan iddianın kanıtlarını ve çürütülmeye çalışılan karşı iddianın geçersizliklerini ortaya koymak ve metnin ikna edicilik düzeyini artırmak amacıyla yardımcı elementleri kullanmak gerekmektedir.

İddia destek gerekçesi: İddia destek gerekçesi; iddia ile ilgili örnekleri, açıklamaları, kanıtları içerir. İddianın doğruluğunu ispatlamak amacıyla genellikle konuyla ilgili fikirleri, alıntıları, örnekleri ve ondan etkilenmiş kişileri içerir. Destek gerekçesini daha anlamlı kılmak için açıklama, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, benzetme gibi düşünceyi geliştirme yolları kullanılabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, 27). Qin (2013) yaptığı araştırmasında öğrencilerin savundukları iddiayı desteklemede zayıf olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin metinlerinde daha çok kişisel deneyimlere dayalı desteklerin yer aldığı belirtilmiştir.

“*Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon alarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?*” Konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının iddia destek gerekçesi aşağıdaki gibi olabilir:

“*Çünkü her toplumda, yeni kuşakların toplumsal gereksinimler ve hedefler doğrultusunda toplumsallaştırılmasından ve dolayısıyla toplumla bütünleştirilmesinden eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmen sorumludur. Öğretmen donanımlı ve uygulamalı bir eğitimden geçmelidir. Bu nedenle fen edebiyat fakültelerine formasyon verilmesine katılmıyorum.*” Sınıf Öğretmenliği/3.Sınıf Öğrencisi.

Karşı iddia destek gerekçesi: İddianın daha iyi anlaşılması için karşı çıkılan görüşün dayanaklarının anlatıldığı bölümdür. Başarılı bir tartışmacı metin yazmak için sadece iddia destek gerekçelerini belirtmek yeterli değildir. Okuyucunun daha iyi ikna olabilmesi için karşı görüş de gerekçeleriyle birlikte açıklanabilir.

Yazar, karşı iddianın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla karşı iddiaya ait destek gerekçelerini de sunabilir. Dolayısıyla yazarın karşı iddia destek gerekçelerini çürütmesi gerekir (MEB, 2012, 41) “*Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon alarak öğretmen alması hakkında ne düşünüyorsunuz?*” Konusuyla ilgili bir tartışmacı yazının karşı iddia destek gerekçesi aşağıdaki gibi olabilir:

Sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğrencisi: “*Kimilerine göre ise fen edebiyat fakültelerine pedagojik formasyon verilmesi yerinde bir karardır.*” karşı iddiasını desteklemek amacıyla “*Çünkü fen edebiyat fakültelerine verilen formasyonla liselerdeki öğretmen açığı kapanır. Ayrıca fen edebiyat fakültelerinde verilen eğitim öğrencilerin yoğun bir bilgi donanımına sahip olmasını sağlamaktadır.*” karşı iddia destek gerekçesini yazmıştır.

Çürütme gerekçesi: Karşı iddiayı çürütmek amacıyla, karşı iddiaya ait zayıf noktaların belirtildiği, açıklama ve kanıtlardan oluşan bölümdür. Çürütme gerekçesi, bir cümleden oluşabileceği gibi birkaç paragraftan da oluşabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Nussbaum ve Schraw (2007), karşı iddianın yanlış varsayımlara dayanması, geçersiz olması ve iddia kadar güçlü olmaması durumlarında karşı iddiayı çürütmek için çürütme gerekçesi kullanıldığını belirtmiştir.

Örneğin “Fen edebiyat fakültesi mezunlarına da formasyon hakkı tanınıp, öğretmen olabilir” karşı iddiasını çürütmek için sınıf öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi “Fakat onlar o bölümü seçerken öğretmenlik mesleğini seçerek gitmiyorlar. Sadece ek olarak tanınan bu fırsattan yararlanmaya çalışıyorlar. Demem o ki bizler eğitim fakültesine gerçekten öğretmen olabilmek için, öğretmen olmayı istediğimiz için seçiyoruz ve emeğimizin karşılığı da seçiliyoruz. Herkes öğretmen olmak isterse ya da herkese öğretmen olmaya hak tanınırsa bu ülkede sağlıklı bir nesil yetiştirilemez. Eğitim fakültesi mezunu nasıl 1 yıl eğitim alıp hakim ya da doktor olamıyorsa fen edebiyat mezunu da iki dönemlik formasyon eğitimden sonra öğretmen olamaz” çürütme gerekçesini kullanmıştır.

Destek gerekçelerini daha iyi anlaşılır hale getirmek ve tartışmacı metinde savunulan görüş ve düşüncenin inandırıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli düşünmeyi geliştirme yolları kullanılabilir. Düşünceyi geliştirme yolları tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, benzetme, örnekleme olarak kullanılmaktadır.

1.Tanımlama-açıklama: Bir kavram ya da nesnenin ayırt edici özelliklerinin cümlelerle verilmesidir. Bir kavram ya da nesne nitelik ve özelliklerine, bu özelliklerin sebep sonuç ilişkisine göre tanımlanabilir. Tartışmacı yazılarda yazar genellikle veri oluştururken ve gerekçelerde bilinmeyen kavramları açıklarken bu düşünme yolunu kullanır (Gökçe ve Çelebi, 2015).

Örnek: “Fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilere ve mezunlara öğretmen olabilmeleri için öğretmenlik mesleğiyle ilgili derslerin verildiği öğrenim sürecine formasyon denir”.

Örnek: “Bir isimin yerine kullanılan, isim olmayıp, ismin yerini tutan kelimelere ”zamir” denir .

2.Tanık gösterme: Anlatılmak istenen düşüncenin, başkalarının görüşlerinden yararlanarak açıklanmasıdır. Kişinin sözleri hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmalıdır. Özdemir (2004)’e göre düşüncenin geliştirilmesi için konu alanında,

yetkin ve güvenilir bir kişilerin görüşlerinden yararlanılabilir. Tanık gösterilen kişinin adı anılabilir, ya da söylediklerinden alıntılar yapılabilir .

Örnek: *“Son Gediz yer sarsıntısı nedeniyle Türkiye’ye gelen bir Fransız gazeteci Paris bulvarlarındaki reklam sözcüklerinin Kütahya caddelerinde görünce şaşırılmış; Türkler durmadan bizden sözcük almış diye yazmıştı, gazetesinde, yabancı sözcük kullanma modası bir yabancının bile yadırgayacağı ölçüde artmıştır.”*

3.Karşılaştırma: Karşılaştırmada iki varlık ya da nesnenin benzerlikleri ya da farklılıkları yorumlanarak değerlendirilir. Tartışmacı yazıda yazar konunun farklı ve benzeyen yönlerini belirterek, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Gökçe ve Çelebi, 2015).

Örnek: *”Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler Fen edebiyat Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre öğretmenlik hayatında daha başarılıdırlar”.*

4.Sayısal verilerden yararlanma: Tartışmacı metinde savunulan düşüncenin inandırıcılığını artırmak için kullanılan yöntemlerden biri metin içinde sayısal verilerden yararlanmaktır. İnsanların sayılara güveni daha fazla olduğu için yazılarda istatistiklerden yararlanmanın ikna ediciliği artırdığı gözlenmektedir (Can ve Çetin, 2012).

Örnek: *”Kantinde satılan “fast food” tarzı yiyeceklerin kalp krizi geçirme yaşının düşmesine neden olmaktadır. Kalp krizinin genel olarak 40 yaştan sonra geçirilmesine rağmen istatistiklere göre Manisa ‘da 20’li yaşlara indiği görülmektedir. Konya’da 17 yaşında bir genç kızın kalp krizi geçirmesi sağlıklı yemek yemenin ne ölçüde önemli olduğunu bir kez daha ortaya çıkarmıştır.”*

5.Benzetme: Tartışmacı metinde kavram ve nesneleri somutlaştırma amacıyla başka kavram ve nesnelere ait özelliklerle ilişki kurarak anlatma da diğer yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarından biridir. Gökçe ve Çelebi (2015)’ye göre anlatımı zenginleştirmek ve daha etkili hale getirmek için benzetmeden yararlanılır .

Örnek: “Bir senelik pedagojik formasyon adlı sözde eğitimle öğretmenlik hakkını parayla dağıtmak tüccarlıktan başka bir anlam ifade etmez. Eğitim ticaret konusu yapılamayacak kadar değerlidir.” Sınıf Öğretmenliği/ 3.sınıf öğrencisi).

6.Örnekleme: Düşünce yazılarında verilmek istenen düşünceyi kanıtlamak için örnekleme yapılabilir. Verilen örnekle soyut halindeki düşünce somutlaştırılarak daha inandırıcı hale getirilebilir (Gökçe ve Çelebi, 2015). Yazılı ve sözlü anlatımda sıklıkla kullanılan örneklemede örnek, örneğin, mesela, misal olarak, söz gelişi gibi sözcüklerle cümlelere başlanır

Örnek: “Gerçek sanatçı halktan kopmayan, halkın yaşantısını, özlem ve duygularını eserlerinde dile getirendir. Edebiyatımızda Yunus Emre, Karacaoğlu, Fuzuli, Nedim ve Baki böyle olmasaydı kalıcı olur muydu?”

Koşullu kabul: Tartışmacı metinde, bazı durumlarda karşı iddianın tamamen reddedilmediği ve hangi durum ve sınırlarda kabul edileceğinin açıklandığı bölümdür. Koşullu kabulde yazar kendi iddiasından vazgeçmez, karşı iddiayı belirli sınırlılıklarla kabul edeceğini belirtir. Böylece gerektiğinde karşı görüşün de doğrularını kabul edeceğini ve tarafsız bir tutum içinde olduğunu gösterir, bu da yazının ikna edicilik düzeyini artırır. Karşı iddianın birden fazla olduğu durumlarda, koşullu kabulün sayısı artırılabilir. Ancak bu kabullerin tartışmanın zemininde geçerli olmadığı açıklanmalıdır (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Tartışmacı metinlerde sıralamanın değiştirilebileceğini belirten Coşkun ve Tiryaki (2013)’ye göre örneğin, iddia ve karşı iddia verilip daha sonra gerekçeler verilebilir. Ya da iddia ardından gerekçesi ve karşı iddia ve ardından gerekçeler verilebilir. Veriden sonra karşı iddiaya yer verilebilir. Ancak yazarın metinde izleyeceği yol haritasını bilmesi yazarın metinde hangi hususlara, neden değineceği, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmesi adına hangi teknikleri kullanacağını bilmesi, yazma sürecinde kontrolü elinde bulundurması açısından önemlidir. Tartışmacı metin yazarken başarılı olmak için metin yapısına ait süreçleri uygulamak önemlidir. Kantemir (1991) ‘e göre nitelikli bir tartışma metni için yazar, savunduğu düşünceyi açık bir şekilde ortaya koymalı, savunduğu konunun dışına çıkmamalı, düşüncesini destekleyici kanıtlar

seçmeli, desteklemediği görüşün eksik ve doğru olmayan yönlerini ortaya koymalıdır. Ayrıca tartışma konusuyla ilgili karşılaştırmalar yapmalıdır.

2.1.3.3 .Tartışmacı metinde işlevsel olmayan metin birimleri

Tartışmacı metinlerde metnin başlamasını ve gelişimini desteklemeyen ve metinden çıkarıldığında herhangi bir eksikliğe yol açmayan birimlerdir. “Gereksiz tekrar“ ve “İlgisiz birimler” olarak iki şekilde incelenebilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, 68).

Gereksiz tekrar: Tartışmacı metinde daha önce belirtilmiş olan bilgi ve düşüncelerin gereksiz bir şekilde tekrarlanmasıdır. Gereksiz tekrarlar okuyucunun sıkılmasına, dikkatin dağılmasına neden olabilir (Yaylacık, 2015). Bu nedenle yazarın gereksiz tekrarlara yer vermemesi, bilgileri doğru bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

Örneğin: “Okul kantinlerinde cips, gazlı içecekler gibi sağlığa zararlı yiyecek ve içeceklerin satışı yasa ile engellenmiştir, bu yasayı destekliyor musunuz?” konusuyla ilgili yazılan aşağıdaki metinde iddia gereksiz yere tekrarlanmıştır:

“Kola ve cips sağlığa çok zararlıdır. Bu gibi durumlardan dolayı kola ve cipsin okullarda satılmasını istemiyorum. Bunun yanında ciddi bir sorun obezliktir. kola ve cipsin kantinde satılmasını istemiyorum. Obezliği kola ve cips gibi fastfood tarzı yiyecekler tetiklemektedir. İşte bu yüzden kola ve cipsin okullarda satılmasını istemiyorum.” Sınıf Öğretmenliği/3. Sınıf Öğrencisi.

İlgisiz birimler: Metinde savunulan düşünce ve metnin temel ve yardımcı birimleriyle ilgisi olmayan ve metinden çıkarıldığında herhangi bir eksikliğe yol açmayan, metnin anlaşılmasını kolaylaştıran bilgi ve düşüncelerdir. Tartışmacı metinde ilgisiz birimlerin bulunması metnin gereksiz bilgilerle dolmasına neden olmaktadır (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

Örneğin: “Okul kantinlerinde cips, gazlı içecekler gibi sağlığa zararlı yiyecek ve içeceklerin satışı engellenmiştir, bu yasayı destekliyor musunuz?” konusuyla ilgili yazılan aşağıdaki metinde “Ayrı da satılabilir. Fakat içildiğinde çocukların uyumasına neden olmaktadır” cümleleri savunulan düşünce ya da karşı görüşle ilgisi yoktur.

“Okullarda kola, cips gibi yiyeceklerin satılmamasını destekliyorum. Bunların yerine taze sıkılmış meyve suyu, gözleme de satılabilir. Ayran da satılabilir. Fakat içildiğinde çocukların uyuklamasına neden olmaktadır” Sınıf Öğretmenliği/ 3.Sınıf Öğrencisi

2.1.3.4 .Temel eğitim ders öğretim programlarında tartışmacı yazma eğitimi

İlköğretim 1-5 Türkçe Programında tartışmacı yazmayı destekleyen kazanımlara yer verilmiştir. ”Bir fikre katılıp, katılmadığının nedenini açıklar, yazılarında uygun ifadeleri kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri kullanır, yazılarında sebep sonuç ilişkisi kurar, yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.” gibi kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2009).

İlköğretim 6-8 Türkçe Dersi Programı’nda ise “yazısının konusuna ve türüne ilişkin bir giriş yapar, düşünce yazıları yazar, yazısını bir anafikir etrafında planlar, yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler, yazısını etkileyici ifadelerle sonuca bağlar, metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder, metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar, metne ilişkin karşılaştırmalar yapar, kurduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.” gibi tartışmacı yazmayı destekleyen kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006).

İlköğretim 1-8 Türkçe Programında da “Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur, gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar, düşünceyi geliştirme yollarını kullanır, sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar” gibi tartışmayı destekleyen kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2015). Ancak her üç programda da tartışmacı metin yapısına doğrudan yer verilmemiştir. Orta Okul ve İmam Hatip Orta Okulları Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programında tartışmacı metin yapısına yer verilmiştir (MEB, 2012). Ortaöğretim Türk Dili Edebiyatı Dersi Öğretim Programında 9. Sınıfta tartışma türlerinden “Panel”, “Açık Oturum” ve 11. Sınıfta münazaraya yer verilmiştir. Münazarada savunulan görüşle birlikte argüman geliştirmek ve karşı argümanları

çürütmek önemli olduğundan dolayı 11. Sınıfta ayrıca münazarayla eş zamanlı olarak “ Tartışma Metni” konusu verilmiştir (MEB, 2015a).

2. 1.4. Yazma kaygısı

Yazma becerisinin geliştirilmesinde heyecan, kaygı, sevinç gibi duyguların etkisi önemlidir. Kaygının da yazma üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Kaygı sözlükte (TDK, 2011) kelime anlamı “üzüntü, endişe duyulan, düşünce, tasa” olarak tanımlanmaktadır.

Kaygı; geçici ve sürekli olmak üzere iki şekilde etkisini gösterir. Bir ihtiyaç karşılanamadığında geçici kaygı oluşur ve ihtiyaç karşılandığında geçici kaygı kendiliğinden ortadan kaybolur. İhtiyacın uzun bir süreç içinde karşılanamaması ve ihtiyaç sahibinin güvenliğini tehdit etmesi durumunda ise sürekli kaygı oluşur (İşeri ve Ünal, 2012). Kaygı; başarıyı etkileme durumuna göre ise de iki şekilde kendisini gösterir. Bireylerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyerek başarılarını artıran kaygı, belli bir oranda ortaya çıkarsa bireyleri hedefleri doğrultusunda güdüleyip başarıyı artırabilir. Diğerisi ise bireylerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyerek azaltan kaygı. Bu durumda kaygı düzeyi yüksek olabilir. Yüksek kaygılı olan kişiler başkalarının kendilerine bakmalarından etkilenirler ve bu durum başarısının azalmasına neden olabilir, hatta kişilere zarar verebilir (Yaman, 2010).

Yazma kaygısı; bireylerin yazmaya karşı geliştirdiği tepkidir. Daly ve Wilson (1983)’a göre ise yazma kaygısı; “bireylerin yazdıklarının olumsuz değerlendirileceği endişesiyle yazmaktan kaçınması durumu” dur. Yazma kaygısı; dersteki herhangi bir yazma etkinliği, yazma ödevi ya da sınavlarda korku, üzüntü, stres ve öfke, duygusal olarak çeşitli krampların oluşması, terleme şeklinde fiziksel olarak ortaya çıkabilir. Birey yazmaktan kaçınmaya başladığında, tekrar yazma becerisini geliştirme cesaretini göstermesi zorlaşır. Daly (1985)’e göre bireylerin yazma konusunda olumlu tutum göstermesi yazma becerisindeki başarısını görmesine ve yazmayı sürekli hale getirmesine bağlıdır (Akt. Zorbaz, 2010).

Mcload (1987)'a göre, duygular genellikle yazmayı olumsuz yönde etkiler. Ona göre bu duygulardan biri olan yazma kaygısı da bireyin yazma becerisine sahip olduğu ancak yazma sırasında karşılaştığı güçlüklerle ilgilidir (Akt. Bayat, 2014). Yazma kaygısı, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim sisteminin bütün kademelerinde, yazmaya karşı isteksizlik, yazma becerisinde başarısızlık olarak kendini göstermektedir (Zorbaz, 2010).

2.1.4.1. Yazma kaygısının sebepleri

Daly ve Miller (1991)'e göre yazma kaygısının nedenleri 3 temele dayandırılabilir. “Bireyin yazısının olumsuz değerlendirilmesi, kişisel değerlendirme korkusu, yazma da başarısızlık endişesi taşımasıdır” (Akt. Tiryaki, 2011, 37). Bireyin yazılarının değerlendirme aşamasında eleştirilmesi, geri bildirim yapılırken sürekli kötü yönlerle vurgu yapılması yazma kaygısına neden olabilir.

Yazma becerisi yönünden zayıf olduğunu düşünen, yazmayı zor bir beceri olarak algılayan kişilerdeki yetersizlik hissi yazma kaygısına neden olmaktadır. Evine hiç gazete, dergi girmeyen ya da nadiren giren öğrencilerin yazma kaygılarının, evine sıklıkla gazete dergi giren öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazma kaygısı okuma alışkanlığıyla da ilişkilidir. Okuma, bilgi birimini artırdığı için yazan kişinin “ne yazacağım” kaygısının azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca okuyan bireyler okuduğu yazıları kendi kendine değerlendirdiği için iyi bir yazının nitelikleri hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Bu da yazma becerilerini geliştirerek yazma kaygılarının azalmasını sağlamaktadır (Zorbaz, 2010).

Yazma kaygısının diğer bir nedeni de yazmanın doğasıyla ilgilidir. Yazmanın karmaşık bir yapıya sahip olması diğer dil becerilerinden sonra gelişmesine neden olmaktadır (Bayat, 2014). Ayrıca kişilik özellikleri, sınıf ortamı, sınav, öğrenci öğretmen iletişimi ve öğretmenlerin düşünceleri de yazma kaygısının nedenleri arasındadır (Karakaya ve Ülper, 2011).

2.1.4.2. Yazma kaygısının sonuçları ve giderilmesi

Yazma kaygısı olan kişiler yazma sürecinin tüm aşamalarında zorlanırlar, yazma sürecinin sonucunda yazılarının nasıl değerlendirileceği konusunda kaygılanırlar. Bu kaygı yazılarının niteliğini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma kaygısı olan bireyler, yazmayı erteleme eğilimindedirler, bu kaygı, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına dolayısıyla da özgüvenin ve motivasyonun düşmesine neden olur (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993; akt. Yaman, 2010, 273). Daly (1985)'e göre yazma kaygısı olan bireyler, yazma becerisi gerektiren durumlardan kaçınırlar, yazdıklarının olumsuz değerlendirilmesinden korkarlar. Kaygı, bireylerin yazma becerilerini geliştirmelerine engel olmaktadır (Akt. Zorbaz, 2011, 34). Bu bireylerin kendine güvenen bireylere göre yazma konusunda daha az yetenekli oldukları söylenebilir.

Yazma kaygısı, bireylerin tutumlarını da etkilemektedir. Yazma kaygısı yüksek olan kişilerin kendilerini algılama düzeyi ve öz güvenleri düşüktür. Bu kişilerin yazıları değerlendirildiğinde, düşüncelerini geliştiremedikleri ve kelime yönünden zengin olmayan kısa metinler oluşturabildikleri görülmektedir. Genelde yazılarında cümle yapılarının çeşitliliği azdır ve cümlelerinde bilgi miktarı azdır, imla, noktalama gibi dil bilgisi kurallarını uygulamada zorluk çekerler. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler, daha az yazma becerisi gösteren mesleklere yönelirler. Eğitim sisteminin bütün kademelerinde yazma gerektiren derslerden kaçınırlar. Okuduğunu anlama, sözel beceri gerektiren durumlarda genellikle başarısız olurlar (Reeves, 1997; akt. Coşkun ve Tiryaki, 2011, 39).

Bazen üzerinde çok kolay fikir yürütülebilecek konular öğrenciler tarafından çok zor olarak algılanabilmektedir (Coşkun, 2007). Bunu ortadan kaldırabilmek için yazma eğitimi verilirken öğrenciler, hem psikolojik hem de düşünsel olarak yazmaya hazır ve istekli hale getirilmelidir. Öğrencilerin yazıları sert bir dille eleştirilmemeli, onların yazmaya motive olabilecekleri duygusal bir ortam oluşturulmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin eleştiriye açık olması ve öz güvenin yükseltilmesi amacıyla, yapılan her düzeltmenin onlara yardım olduğu bilinci verilmelidir.

Yazılı anlatım çalışmalarında serbest yazma çalışmalarına yer verilmelidir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Böylece yazma becerisi artıkça öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri için yazma kaygısı azalacaktır. Bununla birlikte yazma çalışmaları tek bir tür üzerinde yapılmamalıdır. “Öğrencilerin deneme, hikaye, anı, sohbet gibi türlerle birlikte, gazete haberi, kısa film senaryosu, reklam metni, davetiye metni, afiş gibi hayatın içinden farklı metin türleri ile tanışması sağlanmalıdır” (Coşkun, 2007, 53). Dolayısıyla metin türleri hakkında daha fazla bilgisi olan öğrencinin yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte yazma kaygısı da azalabilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yazma kaygılarının azaltmalarını sağlayabilir. İzdeş (2011)’e göre öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum göstermelerinin nedenlerinin başında yazmada belirlenen konular gelmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konularda yazmalarını sağlamak, yazmaya karşı güdülenmesini sağlar, fikir üretmelerini kolaylaştırır. Öğrencilerin yazılarının takdir edilmesi ve yazdıklarının değerli olduğunun hissettirilmesi motivasyonlarını artıracaktır. Yaman (2010) okumanın, yazma eyleminin bir ön hazırlığı olduğunu, okuma sırasında elde edilen bilgilerin yazmada kullanıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla yazma kaygısının azaltılmasında okuma alışkanlığının önemli olduğu söylenebilir.

“Yazma becerisinin geliştirilerek kaygının azaltılması için hatalara anında müdahale etmek gerekebilir. Bunun için de sonuca değil sürece dayalı değerlendirme yapılması gerekmektedir” (Bayat, 2014, 1123). Kurt ve Atay (2007)’ın yabancı dilde yazma kaygısının giderilmesine yönelik araştırmasında, öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışarak, birbirilerine geri bildirim vererek ve portfolyo uygulamaları yaparak yazma kaygılarının azaldığı gözlemlenmiştir (Akt. Yaman, 2010). Böylece hatalarını anında gören öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek, kendilerine güveninin artması sağlanmıştır. Dolayısıyla, yazma kaygısının azaltılması için yazma becerisinin geliştirilmesi ve öz güvenin artırılması gerektiği söylenebilir. Bunun için de öğrencileri yazmaya istekli hale getirecek bir ortam oluşturulmalı, farklı metin türleriyle serbest yazma çalışmalarına yer verilmeli, bu metinlerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konular seçilmelidir. Değerlendirme aşamasında sürece dayalı değerlendirme

yapılarak, öğrencilerin hatalarına anında müdahale edilerek, onlara yazdıklarının değerli olduğu hissettirilmelidir.

2.1.5. Eğitimde teknolojinin kullanılması ve çevrimiçi yazma

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte, bilgisayar ve akıllı telefonların mesaj atma, e-posta gönderme, yolculuk bileti alma, elektronik kitap alma, gazete ve dergi haberlerini takip edebilme, istediğimiz bilgilere anında ulaşabilme gibi hayatımızı kolaylaştıran birçok faydası vardır. Bununla birlikte değişen teknolojinin eğitimde kullanılması, bireylerin değişen dünyaya hazırlanması ve ayak uydurması açısından önemlidir (Tüzel ve Tok, 2013). Son yıllarda öğrenciler eğitimde birçok yazılım yüklü olan bilgisayar ve akıllı telefonları kullanmaya başlamışlardır.

SRI Uluslar arası Araştırma Kuruluşu, 2003 yılında teknolojiyi kullanan öğretmenlerin %90'ının, bu durumun öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini tespit ettiğini açıklamıştır. Ayrıca Kore'nin 2004 yılından itibaren öğrencilerin derslerini elde taşınabilir araçlar vasıtasıyla indirdiği belirtilmiştir. <http://www.intel.com/education/handhels/SRI.pdf>). Eğitimde teknolojik araçların kullanılması eğitimin kişiselleştirilmesi imkanını sunmaktadır. Örneğin ABD'de bir okul "kağıtsız sınıf" kurarak öğrencilerin teknolojiden yararlanmasını sağlamıştır (<http://www.paperlessclassroom.org>). Dolayısıyla teknolojinin eğitim ortamında öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmasıyla akademik performans üzerinde önemli ölçüde etkili olabileceği söylenebilir.

Eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla birlikte ülkemizde FATİH projesi ile okullarda teknolojinin imkanlarından daha çok yararlanma fırsatı oluşmuştur. Eğitimde FATİH projesinin temel amacı, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlayarak, okullarda teknolojinin gelişmesini sağlamak ve Bilişim Teknolojisi araçlarının okulda daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde kullanılmasını sağlamaktır (MEB, 2013). 2011-2012 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminden itibaren pilot uygulaması başlayan birçok okula FATİH projesi kapsamında LCD panel etkileşimli tahta, doküman kamera, çok fonksiyonlu yazıcı, her öğretmen ve öğrenciye tablet bilgisayar, ve internet ağ yapısı sağlanmıştır. Okullardaki BT donanımının etkili şekilde kullanılabilmesi için

öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu konuda öğretmen ve öğrencilere E-içerik konusunda destek olması için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çevrimiçi sosyal eğitim platformu oluşturulmuştur (Altın ve Kalelioğlu, 2015, 90).

“Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunma imkanı sağlamak, zengin farklı içerikler sunmak, bilgiyi öğrenirken bilgiden bilgiyi üretebilmek, içerikle ilgili ihtiyaçları giderebilmek, farklı öğrenme zekalarına (sözel, sayısal, görsel, işitsel, bireysel, sosyal öğrenme) sahip öğrencilere hitap etmek, bütün öğretmenleri ortak bir amaç etrafında buluşturarak iş birliğiyle yön vermelerini sağlamak, teknolojiyi bir amaç değil araç olarak kullanma amacıyla oluşturulan sosyal bir platformdur” (EBA, 2013). Böylece BT araçlarının okullarda öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılması için alt yapı oluşturulmuştur. Bu uygulamalar pilot okulların dışında birçok okulda gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişimi, eğitimin bir çok alanını önemli ölçüde etkilediği gibi “yazma” becerisinin de yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. İnternet teknolojisinin getirisi olan bloglar, vikiler, sosyal ağlar gibi çeşitli internet siteleri günlük hayatta kullanılmaya başlanılarak, yazma biçiminin değişmesini zorunlu kılmıştır. Kağıt – kalem ile yapılan yazma eylemi, “ekran” temelinde yazma olarak dijital ortamda yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2012, 5). Çevrimiçi ortamda yazma ile birlikte öğrenciler elektronik metinler oluşturabilirler. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010:295)’e göre “görsel ve elektronik metinlerle zenginleştirilmeyen yalnızca yazılı ve basılı metinlerle sınırlı kalan ilköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmalarına ve derslerin öğrencilere hitap etmemesine neden olmaktadır”. Diğer bir araştırmaya göre, kağıt ortamından farklı olarak yazılarında elektronik araçlardan yararlanması yazara en az 3 şekilde fayda sağlamaktadır: (I) Metin yapısının net bir şekilde görselleştirilmesine katkıda bulunur. (2) Kullanıcıların metin yapısının dikkat edilmesi gereken bölümlerinde etkin olmalarını sağlar. (3)Yazarın metin yapısına kolayca adapte olmasını sağlar (Smet ve diğerleri, 2011).

Tüzel ve Tok (2013) “Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırması sonucunda dijital ortamda yazmanın kağıt ortamında yazmaya göre avantajlarının analizinde, öğretmen adaylarından 8 ayrı kategoride cevap alınmıştır:

1. Fiziksel Rahatlık: Katılımcıların tamamı dijital ortamda yazmanın kağıt-kalem ortamında yazmaya göre daha rahat olduğunu ifade etmişlerdir.
2. Görsellerle Desteklenmesi: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının birçoğunun dijital yazma ile yazılarını tablo, grafik, şekiller ve diğer görsellerle desteklemenin çok daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.
3. Yazım ve Noktalama Sorunlarının Giderilmesi: Dijital ortamlarda kullanılan kelime işlemci programlarının imla ve noktalama kurallarına yeni öneriler getirmesi ve hatalı kullanımların altını kırmızıyla çizilmesi gibi özelliklerle yazmada önemli bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir.
4. Okunaklı Yazabilme: Dijital ortamda yazmanın özellikle yazısı kötü olan öğrenciler için okunaklı yazma adına önemli bir kolaylık olduğunu belirtmişlerdir.
5. Zaman Kazanma: Dijital ortamlarda ders notları, ödev, video gibi dokümanları daha hızlı paylaşabildiklerini ve kağıt ortamında düzeltilmesi zaman alan hataların dijital ortamda daha kısa sürede düzelttiklerini ifade etmişlerdir.
6. Daha Hızlı Paylaşabilme: İnternet, viki ortamlar gibi medya araçları ile üretilen içeriklerin daha hızlı paylaşılabilmesini belirtmişlerdir.
7. Ekonomik Olması: Dijital ortamlarda üretilen ürünlerin kağıt-kalem ortamlarında üretilenlere kıyasla daha ekonomik olarak paylaşıldığını belirtmişlerdir.
8. Sayfa Düzeni: Dijital ortamlarda yazmanın, satır aralıkları, yönlendirme, paragraf boşluğu, yönlendirme gibi olanaklarla sayfa düzeninin daha kolay ve istenilen şekilde oluşturulabildiğini belirtmişlerdir.

Tüzel ve Tok (2013)’un araştırmaları sonucunda dijital teknolojilerin öğrencilerin yazılarında dikkat dağınıklığına neden olduğu, dijital ortamda yazmanın üretmekten çok tüketmeye dayalı olduğu ve düşünce tembelliğine, intihala neden olabildiği belirtilmiştir.

Diğer bir araştırmada Tüzel (2013) dijital bölünmüşlükten bahsetmiştir. Bu durum öğretmenlerin daha çok yazılı ve basılı kaynaklarla içi içe olduğu ve öğrencilerin dünyasını oluşturan dijital ortamlara uzak olması olarak açıklanabilir. Buna göre öğrenciler derslerde her türlü müzik ve görsellerden oluşan dijital ortamları kullanmaktan mutlu olmalarına rağmen, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için bu tür ortamlardan çok fazla yararlanmadıkları söylenebilir.

İlgili araştırmalardan da yola çıkarak çevrimiçi yazmanın çağın gereksinimi olması yanında, bireylere birçok kolaylıklar sunduğu ve yazılanların çok daha geniş bir kitleye ulaştığı ve bunun yanında birtakım dezavantajlarının da olduğu söylenebilir.

2.2.İlgili Literatür / Araştırmalar

“Smet ve diğerleri (2011) araştırmasında öğrencilerin elektronik yazma ürünlerinin kalitesini ve bu yazma sırasında zihinsel çabasını nasıl etkilediğini açıklamıştır. Bu çalışmada Hollanda da 10.sınıf öğrencilerinin öz rapor verileri ve yazma ürünleri analiz edilmiştir. Öğrenciler elektronik araçları ve bunların dışında tartışmacı iki tane metin yazmışlardır. Sonuçlara göre elektronik tartışmacı metin yazılarının öğrencilerin yeteneklerini geliştirdiği ve zihinsel çabayı azalttığı belirtilmektedir.

Qin (2013) araştırmasında Türkçe’yi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 16 katılımcıdan oluşan araştırmada eğitim öncesi ve sonrası değerlendirme yapılmıştır. 10 hafta süren çalışma boyunca Toulmin modelinin elementleri dikkate alınarak, sınıf içi seçilen konularda tartışmacı metinler yazılmış ve yapılan yanlışlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda başarı düzeyi artarken, eğitim öncesi metinlerde yer almayan karşı iddia ve çürütmelerin oluşturulduğu görülmüştür.

Larson, Britt ve Larson (2014) yaptığı araştırmasında tartışmacı metinleri uygulama ve anlama yeteneklerini incelemiştir. İlk aşamada öğrencilerden daha önce yazılmış olan metinlerdeki “iddia” ve “iddia destek gerekçesini” analiz etmeleri istenmiştir. Daha sonra tartışmacı metinleri anlama ve yapılan yanlışlarla ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda verilen eğitimin tartışmacı anlamaya katkısının olduğu ama tartışmayı değerlendirmek için yeterli olmadığı görülmüştür.

Nussbaum ve Shraw (2007) bu çalışmada ölçüt öğretimi ve grafik düzenleyicinin iddia ve karşı iddia oluşturmadaki etkilerini incelemiştir. 84 katılımcıdan oluşan araştırma; iyi bir tartışma yapılmasının nasıl olacağıyla ilgili ölçüt öğretimi yapılan birinci grup, katılımcıların, tartışma elementlerini planlayıp yazacakları grafik düzenleyici verilen ikinci grup, iki yöntemin birleşiminden oluşan üçüncü grup ve kontrol grubu olmak üzere toplam dört gruptan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda her iki grubunda karşı iddia oluşturmada ve toplam puanda başarı görülmüştür. Ancak ölçüt öğretimi yapılan grup ile grafik düzenleyici alan grubun puanları karşılaştırıldığında, ölçüt öğretimi yapılan grubun puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca grafik düzenleyici alan grubun metinlerinde daha fazla karşı iddia çürütücülerine rastlanmıştır.

Ya –Chin Tsai’nin (2006) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin arasında ekran değerlendirmesinin tartışmacı yazma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel olan bu çalışmada ekran değerlendirmesini desteklemek için web tasarımı bir program kullanılarak teknolojiye yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 22 ve 16 öğrenciden oluşan iki sınıf oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda hem yazının bütününde hem de tartışmanın elementleri düzeyinde gelişme görülmüştür. Ayrıca program kullanan öğrencilerin ekran değerlendirmesine daha istekli oldukları görülmüştür.

Coşkun ve Tiryaki (2011) “Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi” başlıklı araştırmasında ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısını ortaya koymak ve yazma eğitiminde bu yapıdan nasıl yararlanılabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmada tartışmacı metin elementleri

bir örnek metin üzerinde gösterildikten sonra tartışmacı metin yapısının ilköğretim öğrencilerine nasıl anlatılacağı aşamalar halinde anlatılmıştır.

Tiryaki (2011) “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri“ araştırmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkini belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını farklı alanlarda okuyan 363 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda tartışmacı metin elementlerine ilişkin başarı düzeyleri şu şekildedir. Veri elementinde “%16.3”, iddia elementinde “%30.0”, karşı iddia elementinde “%1.9” ve sonuç elementinde “%59.2” dir. Araştırmada öğrencilerin metin elementlerini oluşturmayla ilgili sorunları da belirlenmiştir. Buna göre veri ve iddia ile ilgili 6 sorun, karşı iddiayla ilgili 3 sorun ve sonuç ile ilgili 4 sorun ve bu sorunların sıklık düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, lise türü, bölüm ve alana göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Coşkun ve Tiryaki (2013) “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yapısını Oluşturmadaki Sorunları” isimli araştırmasında üniversite öğrencilerinin farklı metin birimlerini oluşturma ile ilgili sorunlarını örneklerden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını Mustafa Kemal Üniversitesi’nin üç ayrı fakültesinde öğrenim gören 363 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin tartışmacı metin birimlerini oluşturmada birçok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların metinlerde veri ve karşı iddia birimlerini ya hiç oluşturmamakta ya da yetersiz biçimde oluşturdukları görülmüştür. İddia ve sonuç birimlerini çoğunlukla oluşturmamalarına rağmen bu birimleri de etkili bir şekilde sunmadıkları görülmüştür. Ayrıca işlevsiz metin birimlerine yüksek oranda yer verildiği belirtilmiştir.

Coşkun ve Tiryaki (2013a) “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri” isimli araştırmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Mustafa Kemal Üniversitesi’nin üç ayrı fakültesinde öğrenim gören 363 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tartışma metin elementlerine ilişkin başarı ortalaması şu şekildedir. Öğrencilerin “veri” elementini oluşturmada başarılarının düşük olduğu, çoğunun bir iddiası olduğu ancak en çok “karşı iddia elementini oluşturmada zorlandıkları, sonuç elementini oluşturmada ise kısmen başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca metinlerinde destek gerekçelerini ve çürütme gerekçelerini çok fazla kullanmadıkları belirlenmiştir.

Çakmak (2013) “Metin Yapısı Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Etkisi” isimli araştırmasında tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde Sınıf öğretmenliği programında okuyan 63 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına verilen tartışmacı metin yazma öğretiminin, onların tartışmacı metin 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.

Çakmak ve Civelek (2013) “Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin onların eleştirel düşünme becerileri ve yazma kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını incelemektedir. Araştırmanın katılımcı grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 63 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aldıkları tartışmacı yazma eğitiminin onların yazma kaygıları üzerinde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise katılımcı grubu oluşturan kız ve erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmaya

katılan öğretmen adaylarının aldıkları tartışmacı yazma eğitimi ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise katılımcı grubu oluşturan kız ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarına göre aralarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Yaylacık (2015), 7. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında metin yapısı öğretiminin tartışma metin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 42 deney ve 37 kontrol grubu olmak üzere 79 kişi oluşturmaktadır. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere yedi hafta boyunca tartışma metin yapısına yönelik eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler normal öğretim programına göre devam etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim öncesi deney ve kontrol gruplarının başarıları, metin birimleri ve toplam puanlarındaki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Son testte ise deney grubunun lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin metin birimlerini oluşturmaya ilgili sorunları da incelenmiştir. Buna göre en çok karşılaşılan sorun karşı iddia birimiyle; en az karşılaşılan sorun ise iddia birimiyle ilgilidir. Deney grubundaki verilen eğitimin tartışmacı metinlerde karşılaşılan sorunu gidermede büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Zorbaz'ın (2010) araştırmasında ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre tespit etmeyi ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının yazma kaygısının düşük olduğu, öğrencilerin yarıdan fazlasının yazma kaygısının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenci sayısı azdır. Erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı arttığı, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarıları arttıkça yazma kaygısı düştüğü görülmüştür.

Gökçe ve Çelebi (2015) araştırmasında fen bilimleri dersi öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları incelenmiştir. 50 öğretmen adayının katılımıyla oluşan araştırmada , katılımcıların tartışmacı metinleri

ve metin birimleri, düşünceyi geliştirme yollarını kullanım yönünden ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tartışmacı metinlerde en çok açıklama ve örnekleme, benzetme; en az ise sayısal verilerden yararlanma, zıtlık ve tanık göstermenin kullanıldığı belirlenmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarının en çok kullanıldığı metin biriminin iddia destek gerekçesi olduğu belirtilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2013) araştırmasında lisans öğrencilerinin oluşturdukları metinlerin, metin yapısı açısından incelenmesi ve ortaya çıkan sorunların betimlenmesi amaçlanmıştır. 40 öğrencinin katılımıyla oluşturulan araştırmada veriler öğrencilerden yazılı anlatımlar vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin analizi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiziyle yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının “önerme” hariç diğer bütün metin birimlerinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Tüzel ve Tok (2013) araştırmasında üniversite öğrencilerinin dijital ortamlardaki yazma tecrübelerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dijital ortamlarda yazmanın kullanıcılara fiziksel rahatlık, zaman tasarrufu, ekonomik olma, kolay paylaşım imkanı, görsellerin kullanımı, okunaklı yazabilme, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni ve arşivleme gibi kolaylıklar sunduğu için tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkat dağınıklığı, bireyselleşme, düşünce tembelliği ve intihal ise katılımcılar tarafından ortaya çıkarılan olumsuzluklardır.

İşcan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı konusunu Ürdün üniversitesi örneğinde incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ürdün Üniversitesinde okuyan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin kompozisyonlarının öğretmenlerce olumsuz değerlendirileceği korkusu, öz güven eksikliği ve zaman sınırlaması nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmeleri gösterilmiştir.

İlgili araştırmalarda katılımcıların daha ziyade tartışmacı metin oluşturma dőzeyleri ve sorunları belirlenmiştir. Tartışmacı yazma eğitimi verilerek yapılan uygulamalı araştırmaların sayısının az olduğu gőrőlmektedir. Uluslararası alan yazında tartışmacı yazma ile ilgili deneysel araştırmaların daha çok olduğu ancak sınırlı olduğu gőrőlmektedir. Araştırma sonuçlarının ise benzer olduğu ve katılımcıların tartışmacı metinleri oluştırmada zorlandıkları, tartışmacı yazma eğitimi alınan çalışmalarda ise bőyők oranda başarının arttığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmayla ilgili diğer bir konu olan tartışmacı yazma eğitimini etkileyen ortamlarla ilgili çalışma sayısının sınırlığı da dikkat çekmektedir. Őlkemizde yazmayı etkileyen elektronik ortamlarla ilgili araştırmalar sınırlı sayıda yer almasına rağmen, tartışmacı yazmayı etkileyen ortamlarla ilgili araştırmalara ulaşılamamıştır. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalarda elektronik ortamların tartışmacı yazmaya etkilerinin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir, ancak yeterli olmadığı gőrőlmektedir. Bunun yanında őlkemizde tartışmacı yazmada akran değerlendirmesiyle ilgili çalışmalara yer verilmediği, ancak yurt dışında bu konuyla ilgili çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazmayı etkileyen duyuşsal faktörlerden kaygının da yazmayı etkileyen önemli bir faktőr olduğu ve bu konuda őęrencilerin yazma kaygı dőzeylerinde fark çıkan ve çıkmayan çalışmaların yapıldığı gőrőlmektedir.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak; araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları ile veri çözümleme yöntemi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma iki gruptan oluşan ve ön test-son test modeline göre tasarlanmış zayıf deneysel (weak experimental) türde bir çalışmadır. Tartışmacı yazma eğitiminin etkisinin araştırılması nedeniyle kontrol gruplu bir araştırma deseni tercih edilmemiştir. Bağımlı değişkenin niteliği dolayısıyla tartışmacı yazma eğitimi alan grupla bu eğitimi almayan grup arasında fark doğal olarak oluşabilmesi bekleneneğinden (Fraenkel ve Wallen, 2005, 271-272) tek örneklemlili bir araştırma deseni tercih edilmiştir. Ancak araştırma iki farklı deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney 1 grubunda yüz yüze olarak tartışmacı yazma eğitimi yapılırken, deney 2 grubunda elektronik ortamda çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi gerçekleştirilmiştir.

3.2.Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi Dersi'ne kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma gruplarında eğitim görmüşlerdir. Toplam 94 katılımcıdan oluşan yüz yüze

tartışmacı yazma eğitimi alan gruptaki öğretmen adaylarının %76.6'sı kız ve %22.3'ü erkeklerden oluşmaktadır. Toplam 85 katılımcıdan oluşan ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının ise %65.9 'u kız ve %32.9 'u erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmanın zayıf deneysel olması katılımcıların araştırma gruplarına seçkisiz atanmamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bazen gruplara rastgele (seçkisiz) atanmasının mümkün olmayacağını söyleyen Gay (1996) örneğin; araştırmacının idarenin izin vereceği mevcut sınıfları kullanmak durumunda kalabileceğini ifade etmiştir. Ancak bu durumda araştırmanın geçerliliğine sınırlama getirecek etkenlerin ortadan kaldırılmasını sağlayan birçok araştırma deseni olduğunu vurgulayan Gay (1996), bu çalışmaların yarı deneysel desenler (Quasi –Experimental Design) olarak adlandırıldığını belirtmiştir .

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır: Bunlar Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarı ve Yazma Kaygısı Ölçeği'dir.

3.3.1.Tartışmacı yazma dereceleme puanlama anahtarı :

Çakmak (2013) tarafından geliştirilen tartışmacı yazma dereceleme puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısı modeli esas alınmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracı tartışmacı yazma temel elementler (TYTE) ve tartışmacı yazma yardımcı elementler (TYYE) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Tartışmacı yazma temel elementleri; başlık, veri, iddia, karşı iddia ve sonuç elementlerinden oluşmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından oluşturulan modelde başlık temel element olarak alınmamıştır. Ancak Çakmak (2013) tarafından yapılan araştırmada ve geliştirilen tartışmacı yazma dereceleme Puanlama anahtarında başlık tartışma sürecine yön verebilen iddia ve sonuç elementlerini yansıtabilen, niteliklerinden dolayı tartışmacı yazma bütünlüğü adına temel bir metin elementi olarak değerlendirilmiştir.

Tartışmacı yazma yardımcı elementleri ise ; iddia destek gerekçesi (İDG), karşı iddia destek gerekçesi (KİDG), karşı iddia çürütme gerekçesi (KİÇG) ve koşullu kabul (KK) elementlerinden oluşmaktadır. Ölçme aracı ilgili metin elementlerine ilişkin 0-2 arası puan ile değerlendirilmektedir. “0” ilgili metin elementi oluşturulmamış, “1” metne uygun değil veya yetersiz, “2” elementin oluşturulma düzeyi yeterli olarak puanlanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini oluşturma adına taslak form ile ilgili alan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Yazılan metinler araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İnceleme sonrası iki kodlayıcı farklı puanladığı metin birimleri üzerinde tartışılarak ilgili birime dair karar vermişlerdir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için; Miles and Huberman (1994) tarafından belirtilen; Güvenirlik = $\left[\frac{\text{(Görüş Birliği)}}{\text{(Görüş Birliği)} + \text{(Görüş Ayrılığı)}} \right] \times 100$ formülü kullanılmıştır. Buna göre; puanlayıcılar arası güvenilirlik oranı ön testte temel elementler için; "Başlık"elementi için: %92,55 "Veri" için: %80,85, "İddia" için: %85, "Karşı İddia" için :%96, "Sonuç" için:%87; yardımcı elementlerde ise; "İddia Destek Gerekçesi" için: %92,55, "Karşı İddia Destek Gerekçesi" için:%88,3, "Çürütme Gerekçesi" için:%85,11 ve "Koşullu Kabul" için :%93,62 olmak üzere toplam %89,13 olarak hesaplanmıştır.

Son testte puanlayıcılar arası güvenilirlik ise "Başlık" elementi için: %93,562, "Veri" için: %91,49, "İddia" için: %90,43, "Karşı İddia" için :%83,30, "Sonuç" için:%90,43; son test yardımcı elementlerde ise; "İddia Destek Gerekçesi" için:%95,74, "Karşı İddia Destek Gerekçesi" için:%93,62, "Çürütme Gerekçesi" için:%92,55 ve "Koşullu Kabul" için :%91,49 olmak üzere toplam %91,96 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.Yazma kaygısı ölçeği

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının yazma kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen ve Zorbaz (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Yazma Kaygısı Ölçeği” (YKÖ) kullanılmıştır. "Tamamen katılıyorum” , “katılıyorum” , “kararsızım” , ”katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanan ölçek toplam 26 maddeden oluşmaktadır.

Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .940 olarak hesaplanmıştır. Zorbaz (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanarak hazırlanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .901 olarak hesaplanması ise her iki ölçeğin birbirine paralel olduğunu göstermektedir (Tiryaki, 2011, 63). Bu araştırmadaki örneklem grubu için hesaplanan cronbach alfa katsayısı öntestler için 0.914 ve sontestler için ise 0.916 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Tartışmacı Yazma Eğitimi Uygulaması

Tartışmacı yazma eğitimi öğrenme öğretme süreci, yüz yüze ve çevrimiçi olmak üzere iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar yüz yüze gruplar için kendi dersliklerinde; çevrimiçi gruplar için İnternet erişimli bilgisayar dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi öğretmen adaylarına sunulan tartışmalı konularla ilgili görüşlerini savunan bir yazı yazmaları istenmiştir. Öntestler toplandıktan sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar 6 haftada toplam 14 ders saatinde tamamlanmıştır. Tartışmacı yazma eğitimi uygulamaları tamamlanınca 2 hafta ara verilmiş ve sonrasında sontestler toplanmıştır.

Farklı metin türleri ve tartışmacı yazma sürecinin tanıtımı:

Öğretmen adaylarından yazdıkları öntest metinler alındıktan sonra kendilerine farklı metin türleri ve yazma süreci hakkında bilgi sunulmuştur. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve soru cevap tekniği kullanılarak projeksiyon ile yansıtılan içerik ve örnek metinler üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Farklı metin türlerinin amaç, kullanılan üslup vb açılardan nasıl farklılaştıkları sunulan örneklerle ele alınmıştır. Yazmada bilişsel süreç ele alınmıştır. Tartışmacı yazma sürecinin amacı, yazma süreci ve yapısı hakkında bilgi sunulmuştur. Tartışmacı yazmadaki metin yapısının diğer metin türlerine göre farklılıkları ele alınmıştır. Tartışmacı yazma sürecindeki temel elementler ve yardımcı elementler grafik üzerinde gösterildikten sonra ayrı ayrı açıklanarak örnekler sunulmuştur. Bu süreçte öğretmen adaylarının soruları cevaplanarak, her aşamanın birden fazla örnekle açıklanarak kavratılması amaçlanmıştır. Tartışmacı yazma sürecinde düşüncüyü geliştirme yollarına örnekler vererek bu bileşenlerin yazıya nasıl

dinamizm, işlevsellik, etkililik kazandırabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, tartışmacı yazma sürecinde sıklıkla yapılabilen ve yazının niteliği olumsuz etkileyebilecek "işlevsiz metin birimleri" açıklanarak örneklendirilmiştir. Oturum sonunda öğretmen adaylarının soruları cevaplanmış ve gerekli durumlarda ek açıklamalar yapılmıştır. Bu oturum 3 ders saati sürmüştür. İlk oturumda yüz yüze ve çevrimiçi grupların eğitimi yüz yüze gerçekleşmiştir. Sonraki aşamalar çevrimiçi grubun çalışmaları sosyal paylaşım ağı grubunda gerçekleşmiştir. Bu ortamın tercih edilmesinde katılımcıların büyük çoğunluğunun günlük hayatta bu platformu etkin şekilde kullanmaları, deneyim sahibi olmalarıdır.

Tartışmacı yazı örneklerinin değerlendirilmesi:

İkinci oturumda öğretmen adaylarına tartışmacı yazma süreci, kullanılan temel ve yardımcı elementler hakkında genel özetleme yapılmıştır. Önceden oluşturulmuş iyi örnekler projeksiyonla yansıtılmıştır. Öğretmen adaylarından tartışmacı yazma temel elementlerini tespit etmeleri ve değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Çevrimiçi grupta ise grup sayfasında paylaşılmıştır. Yazılı yorum şeklinde çözümleme yapmaları istenmiştir. Ardından aynı uygulama yardımcı elementler için gerçekleştirilmiştir. İyi örneklerin yanı sıra sorunlu örneklerde de benzer çalışma gerçekleştirilmiştir. Sürece öğretmen adaylarının önteste yazdıkları metinlerde dahil edilerek çözümleme çalışmaları sürdürülmüştür. Her aşamada öğretmen adaylarından alternatif ifadeler yazmaları istenmiştir. Özellikle yeterli olmayan elementlerinin zayıf yönlerinin tespit edilerek, söz konusu metin elementlerinin daha iyi nasıl yazılabileceğini göstermeleri istenmiştir. Bu şekilde temel element ve yardımcı elementlerle ilgili birim düzeyinde pratik yapılmaya çalışılmıştır. Bu oturum yaklaşık 2 ders saati sürmüştür.

Biçimlendirici değerlendirme çalışması:

Bu aşamada yine öğretmen adaylarına örnek konular sunularak tartışmacı metinler yazmaları istenmiştir. Yazılar tamamlandıktan sonra gönüllü öğretmen adaylarının yazıları, doküman kamerası ile yansıtılarak okunmuştur. Çevrimiçi grupta ilgili yazı grupta paylaşılmıştır. Okunan yazıların tartışmacı metin yapısına uygunluğu, temel ve yardımcı elementlerin kullanımı vb açılardan değerlendirilmesinin gruplar tarafından yapılması istenmiştir. İyi örneklerle ve yapılan hatalara dikkat çekilmiştir.

Örnekler ve gelen sorular göz önünde bulundurularak eksik veya yanlış öğrenmelere yönelik ek açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra tüm katılımcıların yazıları incelenip yazılı geribildirimde bulunulmak üzere toplanmıştır. Bu uygulama 2 ders saati sürmüştür.

Öz değerlendirme çalışması:

Önceki oturumda öğretmen adaylarından toplanan yazılar incelenip gerekli geri bildirimler verilerek geri dağıtılmıştır. Katılımcıların metinleri incelemeleri istenmiş ve anlamadıkları durumlar, itirazları ve soruları tartışılmıştır. Ardından yeni bir yazma çalışmasına geçilmiştir. İlgili konularda kendi metinlerini yazan öğretmen adaylarından bu kez temel ve yardımcı elementleri içeren bir şablon oluşturarak yazdıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Şablona göre her katılımcı kendi metnini gözden geçirerek örneğin, "iddia temel elementi: var; karşı iddia temel elementi: yok" şeklinde öz değerlendirme yapmıştır. Benzer şablon tahtada oluşturularak temel ve yardımcı elementlerin oluşturulma/oluşturulmama düzeyleri gözden geçirilmiştir. Öğretmen adaylarının metinlerine dönük soruları tartışılmıştır. Bu uygulama 2 ders saati sürmüştür.

Akran değerlendirme çalışması:

Bu aşamada öğretmen adaylarına sunulan konu ile ilgili tartışmacı metinlerini yazmaları istenmiştir. Yazma konuları alternatifli olsa dahi, grupların genel anlamda tek konu belirlenmesi eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Yazılarına isimlerini yazmaları hatırlatılmıştır. Yazılar tamamlandıktan sonra herkesin bir başka arkadaşının kağıdını inceleyeceği söylenmiştir. Yüz yüze grupta ilk etapta bazı katılımcıların yazılarının arkadaşları yerine araştırmacı tarafından değerlendirilmesini istedikleri, bu konuda kaygılandıkları gözlenmiştir. Bunun için dileyenlerin yazılarının isim kısmını kapatarak, isteyenlerinde kapatmadan kağıtlarını vermeleri istenmiştir. Ardından sınıfın kağıtları farklı kişilere rastgele dağıtılmıştır. Herkes başka bir arkadaşının kağıdını almış, temel ve yardımcı elementlerin olduğu bir var- yok matrisi çizmiştir. Yazıyı okuduktan sonra değerlendirmelerini matrise çizmeleri ve kağıdı isimleriyle imzalamaları istenmiştir. Değerlendirmeci, incelediği kağıda ismini yazdıktan sonra yazıyı sahibine teslim etmiştir. Kapalı isimler araştırmacı yardımıyla sahiplerine ulaştırılmıştır. Daha sonra

tüm katılımcılar yazılarına yapılan değerlendirmeyi inceleyerek, haklı bulduğu veya itiraz ettiği kısımları belirlemiştir. Daha sonra başlık elementinden başlayarak her aşama tek tek gözden geçirilmiştir. İtiraz eden kimi öğretmen adayları örneğin *"...ben koşullu kabulü oluşturduğumu düşünüyorum, ancak değerlendiren arkadaşım yok olarak işaretlemiş."* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durumda itiraz edenin "koşullu kabul" elementini nerede hangi ifadeyle kullandığını okuması (ya da paylaşması) istenmiş, önce değerlendiren kişinin görüşü, sonra gruptaki diğer arkadaşlarının görüşü alınmıştır. Benzer durumda karşı karşıya olan diğer katılımcılarda sürece dahil edilmişlerdir. Bu aşamada değerlendirenin ve/veya değerlendirme yapanın yanlış ve eksik bilgileri giderilmeye çalışılarak mutabık kalınmaya çalışılmıştır. Bu safhada hem değerlendirme yapanın hem de sürece dahil olan diğer katılımcıların eksik ve yanlış öğrenmeleri giderilmeye çalışılarak değerlendirme düzeyinde bir öğrenme hedeflenmiştir. Kimi durumlarda itiraz eden katılımcı *"şimdi fark ettim ki, yazımı yazarken karşı iddia çürütme gerekçesi yazmayı unutmuşum, ancak değerlendiren arkadaşım çürütme gerekçesi var yazmış"* şeklinde yorumlarda bulunmuştur. Bu durum değerlendiren ve değerlendirilen açısından bir otokontrol sağlamıştır. Bu oturum 3 ders saati sürmüştür.

Akran değerlendirmeli yazma çalışması: Bir önceki oturumda olduğu gibi öğretmen adaylarından verilen konularla ilgili metin oluşturmaları istenmiş. Bu kez tüm isimler açık olduğu halde diğer arkadaşları tarafından metin değerlendirilmiştir. Bir önceki değerlendirmede çekinceli davranan öğretmen adayları süreci yadırgamadan değerlendirmeye katılmışlardır. Bu aşamada değerlendirmede emin olamadıkları noktalarda arkadaşlarından görüş ve yardım alabilecekleri belirtilmiştir. Yüz yüze ya da yazılı mesajlaşma yoluyla tartışan katılımcıların, uzlaşamadıkları noktalar toplu değerlendirmede sonuca bağlanmıştır. Bu aşamada tartışmacı yazma temel ve yardımcı elementlere dair soruların sorulmadığından daha çok yazıdaki örneğin ilgili elemente uygun olup olmadığı yönüne odaklanılmıştır. Bu oturum 2 ders saati sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Tartışmacı yazma eğitiminden bir hafta önce öntest verileri, eğitim bittikten iki hafta sonra da sontest verileri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bir istatistik veri analiz paket programı kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının YKÖ puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle, eğitim öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet açısından farklılıkların analizi yapılırken ilişkisiz örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır.

Betimsel istatistiklerle ilgili frekans ve yüzdeler hesaplanarak yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan her iki grubun ayrı ayrı, eğitim öncesi ve sonrası TYTE ve TYTE oluşturma düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının TYTE ve TYTE'den elde edilen hem öntest hem de sontest puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle eğitim öncesi ve sonrası hesaplanan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde nonparametrik testlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarından oluşan iki grubun TYTE ve TYTE'den elde edilen puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin analizinde normal dağılım görülmediğinden dolayı nonparametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için Mann –Whitney Testi kullanılmıştır.

IV.BÖLÜM

4. Bulgular

Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmanın verileri Yazma Kaygısı Ölçeği ve Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarı yardımıyla toplanmıştır. Bu bölümde verilerin analizi ile elde edilen bulgular, araştırma soruları başlıkları altında tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Birinci araştırma sorusu kapsamında; tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında yazma kaygısı ölçeği (YKÖ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklem için t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının “YKÖ” Öntest-Sontest Puanları

Yazma Kaygısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t
Öntest	179	87,45	14,28	178	-3,340*
Sontest	179	90,44	13,17		

p<,05

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 87,45$ iken sontest puanlarına ait ortalamanın $\bar{X} = 90,44$ olduğu görülmektedir. Grubun öntest ve sontest puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ilişkili örneklem için t-Testiyle karşılaştırılmış ($t(178) = -3,$

340, $p < .05$) ve bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi aldıktan sonra yazmaya yönelik kaygılarında bir artış olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

İkinci araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesinde YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesinde YKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest puanları

Yazma Kaygısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t
Yüz yüze	94	87,77	13,88	177	,313
Çevrimiçi	85	87,10	14,78		

$p > .05$

Tablo 2 incelendiğinde tartışmacı yazma eğitimi öncesinde, yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının YKÖ puanlarının ortalaması $\bar{X} = 87,77$ iken çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının puanlarına ait ortalamanın $\bar{X} = 87,10$ olduğu görülmektedir. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının YKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler için t-Testiyle karşılaştırılmış ($t(177) = -,313$, $p > .05$) ve grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

İkinci araştırma sorusu kapsamında ayrıca yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının; eğitim sonrası YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır.

Yüz yüze ve çevrimiçi grupların, eğitim sonrası YKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3 'de sunulmuştur.

Tablo 3. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının son test puanları

Yazma Kaygısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t
Yüz yüze	94	90,21	13,44	177	-,244
Çevrim içi	85	90,69	12,93		

$p > ,05$

Tablo 3 incelendiğinde tartışmacı yazma eğitimi sonrasında yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının puanlarının ortalaması $\bar{X} = 90,21$ iken çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının puanlarına ait ortalamanın ise $\bar{X} = 90,69$ olduğu görülmektedir. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-Testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ($t(177) = -,244$, $p > ,05$) grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu sağlanan tartışmacı yazma eğitiminin yüz yüze veya çevrimiçi olmasına göre öğretmen adaylarının yazmaya yönelik kaygılarını değiştirmedikini göstermektedir.

4.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında anlamlı fark

olup olmadığı ilişkili örneklemeler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları

Yazma Kaygısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t
Öntest	94	87,77	13,88	93	-2,013*
Sontest	94	90,21	13,44		

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =87,77 iken sontest puanlarına ait ortalamanın $\bar{X}$ =90,21 olduğu görülmektedir. Grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklemeler için t-Testiyle karşılaştırılmış (t(93)=-2,013, p<.05) öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim aldıktan sonra yazmaya yönelik kaygılarında bir artış olduğu görülmektedir.

4.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında; çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklemeler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları

Yazma Kaygısı	n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Öntest	85	87,10	14,78	84	-2,706*
Sontest	85	90,69	12,93		

p<,05

Tablo 5 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=87,10$ iken sontest puanlarına ait ortalamanın $\bar{X}=90,69$ olduğu görülmektedir. Grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklemeler için t-Testiyle karşılaştırılmış ($t(84)=-2,706, p<,05$) öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim aldıktan sonra yazmaya yönelik kaygılarında artış olduğu görülmektedir.

4.5.Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Beşinci araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası YKÖ puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler için t-Testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6' ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası cinsiyete göre “YKÖ” puanları

Yazma Kaygısı		n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Öntest	Kız	73	87,76	14,36	92	-,012
	Erkek	21	87,80	12,38		
Sontest	Kız	73	90,68	13,65	92	,633
	Erkek	21	88,57	12,84		

$p>,05$

Tablo 6 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan kız öğretmen adaylarının YKÖ ön test puanları ortalaması $\bar{X}=87,76$ iken; erkek öğretmen adaylarının ortalamasının ise $\bar{X}=87,80$ olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler için t-Testi ile incelenmiş ($t(92)=-,012$, $p>,05$ ve farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan kız ve erkek öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi öncesi YKÖ açısından denk oldukları görülmüştür.

Diğer taraftan Tablo 6' ya göre yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan kız öğretmen adaylarının YKÖ son test puanları $\bar{X}=90,68$; erkek öğretmen adaylarının ise $\bar{X}=88,57$ olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler için t-Testi ile incelenmiş ($t(92)=,633$, $p>,05$ ve farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası cinsiyete göre YKÖ puanları

Yazma Kaygısı		n	$\bar{X}$	ss	sd	t
Öntest	Kız	57	86,49	15,43		-,545
	Erkek	28	88,35	13,53	83	
Sontest	Kız	57	91,70	13,39		1,025
	Erkek	28	88,64	11,93	83	

$p>,05$

Tablo 7 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanları ortalaması $\bar{X}=86,49$ iken, erkek öğretmen

adaylarının puanlarının ortalaması $\bar{X} = 88,35$ olduğu görülmektedir. İlişkisiz örneklemeler için yapılan t-Testi sonucunda ($t(83) = -0,545$, $p > 0,05$) çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız ve erkek öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız ve erkek öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi öncesinde YKÖ puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız öğretmen adaylarının YKÖ son test ortalaması $\bar{X} = 91,70$ iken, erkek öğretmen adaylarının YKÖ son test ortalaması $\bar{X} = 88,64$ benzer değerler olduğu görülmüştür. Yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-Testi sonucunda ($t(83) = 1,025$, $p > 0,05$) çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız ve erkek öğretmen adaylarının YKÖ son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Altıncı araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası tartışmacı yazma temel elementlerini (TYTE) oluşturma düzeylerinin nasıl olduğu araştırılmıştır.

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeyleri

	Başlık		Veri		İddia		Karşı İddia		Sonuç	
Düzy	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yok (0 Puan)	70	%74,5	68	%72,3	8	%8,5	88	%93,6	14	%14,9
Kısmen Başarılı (1 Puan)	22	%23,4	7	%7,4	3	%3,2	2	%2,1	11	%11,7
Yeterli (2 Puan)	2	%2,1	19	%20,2	83	%88,3	4	%4,3	69	%73,4

Tablo 8 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%74,5) metinlerinde başlık elementini oluşturmadığı görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının sadece %20'sinin veri elementini yeterli düzeyde oluşturabildiği; buna karşın büyük çoğunluğunun (%72,3) veri elementini oluşturmadığı görülmektedir.

İddia elementine gelindiğinde ise; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%88,3) “iddia” temel elementini yeterli düzeyde oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%93,6) yazılarında karşı iddia elementini oluşturmamıştır. Sonuç elementine gelindiğinde ise öğretmen adaylarının %73,4'ünün sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturduğu; %14,9'unun ise hiç oluşturmadığı görülmektedir.

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri

	Başlık		Veri		İddia		Karşı İddia		Sonuç	
Düzy	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yok (0 Puan)	-	-	-	-	-	-	2	%2,1	-	-
Kısmen Başarılı(1 Puan)	48	%51,1	2	%2,1	1	%1,1	1	%1,1	1	%1,1
Yeterli (2 Puan)	46	%48,9	92	%97,9	93	%98,9	91	%96,8	93	%98,9

Tablo 9 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi sonrası öğretmen adaylarının tamamının başlık elementini oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısının (%48,9) yeterli düzeyde; %51,1'inin ise kısmen başarılı düzeyde başlık oluşturduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının tamamının veri elementini oluşturduğu, %97,9 'unun veri elementini yeterli düzeyde oluşturduğu görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu (%98,9) iddia ve sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturduğu görülmektedir.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında ayrıca; yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası tartışmacı yazma yardımcı elementlerini (TYYE) oluşturma düzeylerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYYE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYYE oluşturma düzeyleri

Düzy	İDG		KİDG		KİÇG		KK	
	f	Yüzde	F	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Yok (0 Puan)	4	%4,3	85	%85,1	81	%86,2	90	%95,7
Kısmen Başarılı(1 Puan)	3	%3,2	1	%1,1	1	%1,1	-	-
Yeterli (2 Puan)	87	%92,6	13	%13,8	12	%12,8	2	%4,3

Tablo 10 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi büyük çoğunluğunun (%92,6) “iddia destek gerekçesi” (İDG) yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturmalarına rağmen “karşı iddia destek gerekçesi” (KİDG), ve “koşullu kabul” (KK) yardımcı elementlerini neredeyse hiç oluşturmadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%86,2) “karşı iddia çürütme gerekçesini” (KİÇG) oluşturmadağı buna rağmen %12,8'inin yeterli düzeyde oluşturduğı görülmektedir. Tartışmacı yazma eğitimi öncesinde öğretmen adaylarının “iddia destek gerekçesi” dışında diğer yardımcı elementleri yeterli düzeyde oluşturmamadıkları görülmektedir.

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYYE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 11.'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri

	İDG		KİDG		KİÇG		KK	
Düzye	f	%	F	%	f	%	f	%
Yok (0 Puan)	-	-	4	%4,3	1	%1,1	5	%5,3
Kısmen Başarılı(1 Puan)	-	-	-	-	-	-	1	%1,1
Yeterli (2 Puan)	94	%100	90	%95,7	93	%98,9	88	%93,6

Tablo 11 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası tamamının (%100) İDG yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi öncesi oluşturmada yetersiz oldukları KİDG (%95,7), KİÇG (%98,9) ve KK (%93,6) yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturdukları görülmektedir.

4.7.Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Yedinci araştırma sorusu kapsamında; çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE oluşturma düzeylerinin nasıl olduğu araştırılmıştır.

Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12.'de sunulmuştur.

Tablo 12: Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYTE oluşturma düzeyleri

	Başlık		Veri		İddia		Karşı İddia		Sonuç	
Düzye	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yok (0 Puan)	43	%50,6	46	%54,1	-	-	77	%90,6	11	%12,9
Kısmen Başarılı(1 Puan)	36	%42,4	1	%1,2	2	%2,4	3	%3,5	12	%14,1
Yeterli (2 Puan)	6	%7,0	38	%44,7	83	%97,6	5	%5,9	62	%72,9

Tablo 12 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesinde yaklaşık olarak yarısının (%50,6) “başlık” elementini oluşturmadıkları, %42,4’ünün ise kısmen başarılı düzeyde oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %54,1 ‘inin “veri” elementini oluşturmadıkları %44,7 ‘sinin ise yeterli düzeyde oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%97,6) “iddia” elementini oluşturmada başarılı olmalarına rağmen yine büyük çoğunluğunun (%90,6) “karşı iddia elementini” oluşturamadıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının %72,9 ‘unun “sonuç “ elementini yeterli düzeyde oluşturduğu , %12,9’unun ise “sonuç “ elementini oluşturamadıkları görülmektedir.

Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYTE oluşturma düzeyleri

	Başlık		Veri		İddia		Karşı İddia		Sonuç	
Düzye	f	Yüzde	F	Yüzde	f	Yüzde	F	Yüzde	f	Yüzde
Yok (0 Puan)	1	%1,2	-	-	-	-	1	%1,2	1	%1,2
Kısmen Başarılı(1 Puan)	59	%69,4	4	%4,7	4	%4,7	3	%3,5	-	-
Yeterli (2 Puan)	25	%29,4	81	%95,3	81	%95,3	81	%95,3	84	%98,8

Tablo 13 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrasında tamamına yakının “başlık” elementini oluşturduğu, fakat yarısından fazlasının (%69,4) “başlık” elementini kısmen başarılı düzeyde oluşturdukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının tamamının “veri” elementini ve büyük çoğunluğunun (%95,3) “iddia“ elementini yeterli düzeyde oluşturdukları görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%98,8) sonuç elementini oluşturmada yeterli düzeyde başarılı oldukları görülmektedir.

Yedinci araştırma sorusu kapsamında ayrıca; çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE oluşturma

düzeylerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYYE oluşturma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi TYYE oluşturma düzeyleri

	İDG		KİDG		KİÇG		KK	
Düzye	f	Yüzde	F	Yüzde	F	Yüzde	f	Yüzde
Yok (0 Puan)	1	%1,2	71	%83,5	79	%92,9	82	%96,5
Kısmen Başarılı(1 Puan)	6	%7,1	-	-	-	-	-	-
Yeterli (2 Puan)	78	%91,8	14	%16,5	6	%7,1	3	%3,5

Tablo 14 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi büyük ölçüde (%91,8) İDG’yi oluşturmada yeterli düzeyde başarılı oldukları, büyük ölçüde (%83,5) KİDG’yi oluşturmadıkları ve öğretmen adaylarının tamamına yakınının (%92,9) KİÇG yardımcı elementini oluşturmadıkları görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının (%96,5) KK yardımcı elementini oluşturmadıkları görülmektedir.

Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYYE oluşturma düzeyleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası TYYE oluşturma düzeyleri

	İDG		KİDG		KİÇG		KK	
Düzye	f	Yüzde	F	Yüzde	F	Yüzde	f	Yüzde
Yok (0 Puan)	-	-	3	%3,5	1	%1,2	14	%16,5
Kısmen Başarılı(1 Puan)	-	-	3	%3,5	-	-	2	%2,4
Yeterli (2 Puan)	85	%100	79	%92,9	84	%98,8	69	%81,2

Tablo 15 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrasında tamamının İDG yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturdukları, öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi öncesinde KİDG, KİÇG ve KK yardımcı elementlerini oluşturmada yetersiz olmalarına rağmen eğitim sonrasında büyük çoğunluk itibarıyla (%92,9) KİDG, %98,8'inin KİÇG, %81,2'sinin KK yardımcı elementini yeterli düzeyde oluşturdukları dikkat çekmektedir.

4.8.Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Sekizinci araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Temel Elementler Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z
Negatif Sıra	0	4,00	,00	
Pozitif Sıra	93	43,46	47,00	-8,433*
Eşit	1	-	-	
p<0,05				

Tablo 16 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasına ait TYTE puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-8,433$, $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, TYTE oluşturma konusunda önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Sekizinci araştırma sorusu kapsamında ayrıca; çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Temel Elementler Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Negatif Sıra	1	4,00	4,00	
Pozitif Sıra	84	43,46	3651,00	-8,028*
Eşit	0	-	-	

p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasına ait TYTE puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-8,028$, $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, TYTE’yi başarılı bir şekilde oluşturmada etkili olduğu söylenebilir.

4.9.Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Dokuzuncu araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Yardımcı Elementler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Sontest-Öntest				
Negatif Sıra	0	,00	,00	
Pozitif Sıra	91	46,00	4186,00	-8,705*
Eşit	3	-	-	

p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasına ait TYYE puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-8,705$, $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, TYYE'yi oluşturmada olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Dokuzuncu araştırma sorusu kapsamında ayrıca; çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Yardımcı Elementler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z
Sontest-Öntest				
Negatif Sıra	1	5,00	5,00	
Pozitif Sıra	82	42,45	3481,00	-8,132*
Eşit	2	-	-	

p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasına ait TYYE puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($z=-8,132$, $p<0,05$) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması

ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin TYTE'yi oluşturmada önemli derecede etkili olduğu söylenebilir.

4.10.Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Onuncu araştırma sorusu kapsamında; yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı nonparametrik testlerden ilişkisiz örneklem için Mann –Whitney Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen Adaylarının TYTE Puanlarının Gruplara Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
Yüz yüze	94	107,70	10124,00	2331,00*
Çevrimiçi	85	70,42	5986,00	

p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE erişim puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($u=2331.00$, $p<0,05$) bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE puanlarının, çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu TYTE'yi oluşturmada yüz yüze tartışmacı yazma grubundaki öğretmen adaylarının daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Onuncu araştırma sorusu kapsamında ayrıca; yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı

yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı nonparametrik testlerden ilişkisiz örneklem için Mann –Whitney Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen Adaylarının TYYE Puanlarının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
Yüz yüze	94	93,03	8744,50	3710,500
Çevrimiçi	85	86,65	7365,50	

$p>0,05$

Tablo 21 incelendiğinde yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($u=3710,500$, $p>0,05$) bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanlarının, çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanlarına göre daha yüksek olduğu ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler sonrası elde edilen bulgular, aynı konuda alan yazında daha önce yapılan araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Elde edilen araştırma sonuçları ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular on ana başlık altında ve iki kısımda incelenmiştir. Bu bölümün ilk kısmında tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerindeki etkileri ile ilgili sonuçlar sunulmuştur. İkinci kısmında ise tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

5.1.1. Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazma kaygılarına etkisi ile ilgili sonuçlar:

Bu çalışmada öğretmen adaylarına sağlanan eğitimin, onların yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek üzere ilk araştırma sorusu kapsamında; tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında yazma kaygısı ölçeği YKÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi yazma kaygı puanları ortalaması $\bar{X}=87,45$ iken eğitim sonrası ise yazma kaygı puanları $\bar{X}=90,44$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının eğitim sonrasında kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artma bulunmuştur.

Araştırma öncesinde sağlanan eğitim sayesinde, öğretmen adaylarının tartışmacı yazı oluşturma konusunda daha deneyimli olacakları ve yazma kaygılarının azalacağı ön öngörülmüştür. Ancak araştırma sonunda öğretmen adaylarına çevrimiçi ve yüz yüze sağlanan tartışmacı yazma eğitimin onların yazma kaygılarını kısmen de olsa arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermemektedir. Örneğin Çakmak ve Civelek (2013) tarafından yapılan “Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” başlıklı güncel çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, onların yazma kaygıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygı puanlarındaki artışın sağlanan eğitimin niteliğinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek üzere öğretmen adaylarının yazma kaygıları yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim grubu olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

5.1.2. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı eğitiminin öğretmen adaylarının yazma kaygılarına etkisiyle ilgili sonuçlar:

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının, eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. YKÖ öntest puanlarının $\bar{X} = 87,77$ iken sonteste ise $\bar{X} = 90,21$ olduğu bulunmuştur. Eğitim sonrası YKÖ puanlarının kısmen arttığı görülmüştür. Buna göre yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası yazmaya yönelik kaygılarında anlamlı bir artış olmuştur.

Diğer taraftan araştırmada çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasında YKÖ puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Grubun YKÖ öntest puanlarına ait ortalamanın $\bar{X} = 87,10$ sontest puanlarına ait ortalamanın ise $\bar{X} = 90,69$ olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim sonrası yazmaya yönelik kaygılarında da kısmen anlamlı bir artma olmuştur.

Buna göre bu araştırma kapsamında hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamda sağlanan eğitim sonrası, öğretmen adaylarının tartışmacı yazmaya yönelik kaygılarında kısmen de olsa bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin yazmaya karşı geliştirdiği tepki olarak ifade edilen yazma kaygısı, Daly ve Wilson (1983) tarafından; “bireylerin yazdıklarının değerlendirileceği endişesiyle yazmaktan kaçınması durumu şeklinde tanımlanmıştır. Yazmaya karşı geliştirilen bu negatif reaksiyonun; verilen bir yazma ödevi, bir yazma etkinliği veya kompozisyon sınavı gibi zorunlu durumlarda kişide üzüntü, korku, kızgınlık gibi duygusal tepkiler şeklinde kendini gösterebildiği vurgulanmıştır. Daha ileri düzeyde ise fiziksel reaksiyonlara yol açabileceği belirtilmiştir. Bu gibi durumlardan ötürü yazmaktan kaçmaya, uzaklaşmaya başlayan bireyin, yazma becerisini geliştirme cesareti göstermesi daha güç olabileceği dile getirilmiştir. Daly (1985)’e göre, bireylerin yazma konusunda olumlu tutum göstermesi, yazma becerisindeki başarısını görmesine ve yazmayı sürekli hale getirmesine bağlıdır (Akt. Zorbaz, 2010).

Araştırma kapsamında eğitim sonrası öğretmen adaylarının yazma kaygılarındaki artış Daly ve Wilson (1983), Daly (1985) ve Zorbaz (2010) tarafından ortaya konan gerekçelere dayandırılabilir. Çünkü tartışmacı yazmaya yönelik sağlanan eğitim programında metin yapısının anlatılmasının yanı sıra, düşünceyi geliştirme yollarının yazıya katkıları ve örnek kaliteli metinler ele alınmıştır. Bunun yanı sıra tartışmacı metin yazma sürecinde yapılmaması gerekenler ve yapılan hatalara ilişkin metin örnekleri de incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında nitel görüşme ve gözlem verileri bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmadıysa dahi uygulama sürecinde, öğretmen adaylarının kendilerine açıklama yapılmasına rağmen, yazı çalışmaları esnasında araştırmacıya, "bizim yazdıklarımızı da başkaları okuyacak mı?" şeklinde sorular yöneltmişlerdir. Ayrıca akran değerlendirme çalışmalarında da bazı öğretmen adaylarının, arkadaşlarının değerlendirme yapacak olmasından hoşnutsuzluk duydukları gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yazmaya yönelik kaygılarına ilişkin ipuçları olarak değerlendirilebilir. Daha da önemlisi Türkçe Öğretimi Dersi kapsamında

yapılan sontest aşamasında yapılan yazı çalışmasına puan verileceği belirtilmiştir. Bu durum, planlı ve amaçlı bir eğitim alan öğretmen adaylarının yazdıklarının olumsuz değerlendirilmesi ve yazmada başarısızlık endişesi taşımalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca araştırma sonucunda tartışmacı yazma eğitiminin yüz yüze ve çevrimiçi ortamda verilmesinin, öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre eğitimin çeşitliliği öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini değiştirmemektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında hem yüz yüze eğitim grubunda hem de çevrimiçi eğitim grubunda, eğitim sonrası öğretmen adaylarının kaygılarında artış olduğu görülmüştür. Bu durum sağlanan eğitimin niteliğinin (çevrimiçi - yüz yüze olmasının) kaygı puanlarındaki artışın nedeni olmadığı değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucuyla tutarlılık gösteren İşcan (2015)'ın araştırmasında ise, Ürdün'lü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak öğrencilerin kompozisyonlarının öğretmenlerce olumsuz değerlendirileceği korkusu, öz güven eksikliği ve zaman sınırlaması nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmeleri gösterilmiştir. Dolayısıyla sontestte görülen kaygı puanlarındaki artışın öğretmen adaylarının yazılarının olumsuz değerlendirilmesi korkusuyla, başarısızlık endişesi taşımalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının önceden yeterli deneyimleri olmadığı için hangi konularda eksik olduklarının farkında olmadıkları, eğitim sonrası ise bu farkındalıklarının kaygıya neden olduğu düşünülebilir.

5.1.3.Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının cinsiyet açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar:

Araştırmada öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyet açısından da incelenmiştir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kız öğretmen adaylarının sontest puan ortalamasının, erkeklere göre kısmen yüksek olduğu görülse de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre yüz yüze eğitim grubundaki öğretmen

adaylarının yazma kaygıları cinsiyet açısından eğitim öncesi ve sonrasına göre farklılık göstermemiştir.

Diğer taraftan araştırma kapsamında çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan kız ve erkek öğretmen adaylarının öntest YKÖ puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının son test puan ortalamasının ise, erkeklere göre kısmen yüksek olduğu görülse de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre hem yüz yüze hem de çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde cinsiyet açısından fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç, alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Çakmak ve Civelek (2013) tarafından yapılan ve Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi başlıklı araştırmasında, öğretmen adaylarının yazma kaygıları incelenmiştir. Verilen tartışmacı yazma eğitimi sonrası yazma kaygı düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde katılımcı grubu oluşturan kız ve erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Benzer bir sonuç Tiryaki (2011) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” araştırması sonucunda da elde edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin okunan bölüm, lise ve cinsiyet gibi değişkenlere göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yüksek öğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalarda yazma kaygısının cinsiyet açısından farklılaşmadığı yönünde sonuçlar içeren araştırmalar söz konusuysa, daha alt yaş gruplarında farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Örneğin; Zorbaz (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileri” başlıklı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı puanları arasında cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer araştırmalarda cinsiyet açısından farklılık olmamasına rağmen bu araştırmada

farklılığın ortaya çıkması dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi öğrencilerin eğitim düzeyi ve yazma deneyimleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Bu konuda Zorbaz (2010) öğrencilerde yazma kaygısını azaltmak için serbest yazma çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece yazmada başarı yükseleceğinden, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve yazma kaygısının azalacağı söylenebilir.

Ayrıca Zorbaz (2010) okuma alışkanlığıyla yazma kaygısı arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ona göre okuma bilgi birikimini artıracığından, kişide ne yazacağı kaygısını azaltmaktadır. Düzenli okuma alışkanlığı olan bireylerin yazma kaygısının azaldığı görülmektedir. Evine hiç gazete ve dergi girmeyen ya da ara sıra gazete okuyan öğrencilerle, sık sık gazete okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli bir fark olacağı söylenebilir. Hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygı düzeyinin sık sık kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma alışkanlığı olan birey iyi bir yazının nitelikleri hakkında bilgi sahibi olduğu için yazma kaygıları azalmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yazma konusunda kaygılarının azalmasının, yazma konusunda başarı göstermelerine ve okuma ve yazma becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarına bağlı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada hem yüz yüze eğitim hem de çevrimiçi eğitim sağlanan gruplarda öğretmen adaylarının yazmaya yönelik kaygılarının cinsiyet açısından değişmediği bulunmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

5.1.4.Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma düzeylerine etkisi ile ilgili sonuçlar:

“Tartışmacı yazma; yazarın düşünciyi geliştirme yollarını kullanarak bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip, karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür” (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmacı metinlerde yazarın en önemli amacı taraflı olduğu bir konuda okuyucuyu ikna etmektir. Günay (2003)’a göre kanıtlayıcı anlatımlarla yazılan metinlerde yazarın işlevi; kanıtlamak, ikna etmek, inandırmak, ispatlamak, ortaya

koymak, bir bakış açısını savunmak bu sayede okuyucunun kendisi gibi düşünmesini sağlamak; kendi düşüncesini okuyucuya kabul ettirmektir.

Tartışmacı metin "veri", "iddia", "karşı iddia" ve "sonuç" temel elementlerinden oluşmaktadır. Araştırma bulguları "başlık" temel elementi açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim öncesinde yazılarında başlık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum hem yüz yüze (%74,5) hem de çevrimiçi gruplar (% 50,6) için geçerlidir. Eğitim sonrası ise yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının kısmen başarılı veya yeterli düzeyde başlık oluşturduğu görülmüştür. Tartışmacı yazma eğitimi öncesi her iki grubun yarısından fazlası bir konudaki fikrini savunmak amacıyla yazdıkları yazılarında başlık kullanmazken, eğitim sonrası hemen hepsinin başlık oluşturmaları dikkat çekici bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Başlığın bir yazının çatısını ve sınırını belirlemede önemli olduğunu dile getiren Çakmak (2013)'ın öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 63 katılımcıyla yaptığı çalışmada eğitim öncesi öğretmen adaylarının sadece %12,7'sinin yazılarında başlık oluşturduğu; eğitim sonrası ise başlık oluşturanların oranının %98,4'e çıktığı tespit edilmiştir. Başlığın, oluşturulacak yazının ilk okunan kısmı olması ve yazıya yönelik ilk izlenimde etki uyandırması bakımından yazının temel bir bileşeni olduğu söylenebilir. Tartışmacı yazma eğitimi sonrası öğretmen adaylarının tamamına yakınının yazılarında başlık kullanmaları bu konuda önemli ölçüde gelişim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları "veri" temel elementi açısından incelendiğinde; eğitim öncesi yüz yüze eğitim alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%72,3) yazılarında veri elementini oluşturmadığı belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitim alan grubun ise eğitim öncesi yarısından fazlasının (%54,1) veri oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre çevrimiçi tartışmacı yazma grubunun yüz yüze tartışmacı yazma grubuna göre veri oluşturmada dikkat çekici bir şekilde daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumun çevrimiçi ortamın sağladığı olanaklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Örneğin; çevrimiçi ortamda bireylerin konuyla ilgili tarama yapıp daha fazla bilgiye erişebilme imkanları vardır. İlgili alan yazın incelendiğinde Kuhn (1993)'un araştırmasında bireylerin tartışmacı metin yazma sürecinde, konu ile ilgili veri sunma konusunda zayıf

oldukları belirtilmiştir (Akt. Köroğlu, 2009). Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim öncesi veri elementini oluşturmamasına rağmen, eğitim sonrası büyük çoğunluğunun veri elementini yeterli düzeyde başarılı oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%97,6) hem de çevrimiçi gruplar (% 95,3) için geçerlidir. Bu sonuç alan yazını destekler niteliktedir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının eğitim sonrası büyük çoğunluğunun (%77,8) veri elementini oluşturmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Yaylacık (2015)'ın ortaokul öğrencileriyle metin yapısı öğretiminin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmada da eğitim öncesi öğrencilerin zemin (veri) birimini oluşturma düzeyleri düşük çıkmıştır. Yaylacık (2015) bu durumun öğrencilerin konu hakkında ön bilgilerinin olmamasından kaynaklandığını ayrıca tartışma konusunun soru ile başlamasının, öğrencilerin yazmaya iddia ile başlamasına neden olabileceğini belirtmiştir. Eğitim sonrası ise öğrencilerin zemin birimini oluşturmada başarılarının yüksek oranda arttığı belirtilmiştir. Tartışmacı yazma sürecinde veri elementi, yazarın tartışmaya konusunun bağlamına hakim olma ve bunu yazısına yansıtması ile ilgilidir. Sunulan veri tartışmadaki diğer elementleri dayandırdığımız zemine işaret etmektedir. Dolayısıyla bir yazıda veri elementinin yeterli nitelikte sunulup sunulmaması, diğer elementlerin belirleyicisi olmanın yanında okuru da etkilemesi söz konusudur. Eğitim öncesi veri elementini yazısında kullanma konusunda zayıf olan öğretmen adaylarının, eğitim sonrası büyük çoğunluk itibarıyla yazılarında veri elementini başarılı şekilde oluşturmaları dikkat çekici bir gelişme olarak gösterilebilir.

Tartışmacı yazma temel elementlerinden bir diğeri de kişinin konu ile savunduğu fikri, görüşü net biçimde ortaya koyduğu “iddia”dır. Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim öncesinde yazılarında iddia elementini yeterli düzeyde oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%88,3) hem de çevrimiçi gruplar (% 97,6) için geçerlidir. Bu sonuç, ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Çakmak (2013)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%60,3) iddia elementini oluşturduğu belirlenmiştir. Coşkun ve Tiryaki (2013)'nin araştırmasında ise %64,5 'inin iddia elementini orta düzeyde başarılı olarak oluşturdukları belirtilmiştir. Qin ve Karabacak (2013)'ın araştırmasında da öğrencilerin iddia elementini oluşturmada başarılı oldukları belirlenmiştir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz

(2013)'ın çalışmasında da öğrencilerin ikna edici metinlerinde iddiayı oluşturmada sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Bu sonuçlardan da yola çıkılarak öğretmen adaylarının, eğitim öncesi iddia oluşturmada sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tartışmacı yazma eğitimi sonrası ise yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının (%98,9)'unun iddia elementini yeterli düzeyde oluşturdıkları belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitim alan öğretmen adaylarının da büyük çoğunluğunun (%95,3) iddia elementini yeterli düzeyde oluşturdıkları görülmüştür. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim sonrası öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%93,7) iddia elementini oluşturmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Tiryaki (2011) araştırmasında öğrencilerin iddia elementini oluşturmada orta düzey de olsa başarılı olduklarını, bu durumun konu hakkında mutlaka bir iddialarının olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonucun tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları "karşı iddia" temel elementi açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim öncesinde yazılarında karşı iddiayı oluşturmadıkları belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%93,6) hem de çevrimiçi gruplar (% 90,6) için geçerlidir. Bu sonuç da alan yazını destekler niteliktedir. Çakmak (2013)'ın araştırmasında da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%96,8) karşı iddiayı oluşturmadığı belirlenmiştir. Coşkun ve Tiryaki (2013)'nin araştırmasında ise %50.7'sinin karşı iddiayı oluşturmadıkları belirtilmiştir. Qin ve Karabacak (2013)'ın araştırmasında da öğrencilerin karşı iddia elementini oluşturmada zorlandıkları belirtilmiştir. Yaylacık (2015)'ın araştırmasında da öğrencilerin en çok zorlandığı tartışmacı metin biriminin karşı iddia olduğu görülmüştür. Yaylacık (2015) bu durumun öğrencilerin metinlerinde karşı iddiaya yer vermelerinin okuyucunun tam olarak ikna olmasına engel olacağını düşünmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Karşı iddia elementinin oluşturulmaması karşı görüşe verilen öneme dayandırılmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2013)'ye göre karşı iddia elementinin oluşturulmaması; metnin yapısında bulunan karşı görüşün dikkate alınmaması ya da yeterince açık olarak ifade edilememesinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda bir diğer gerekçe Çakmak (2013) tarafından "zihinde seslendirme" olarak ileri sürülmüştür. Çakmak (2013)'a göre karşı

iddia yazarın düşüncesinde var olmasına rağmen yazıya yansıtılmamaktadır. Başarılı bir tartışmacı yazıda karşı iddiaya mutlaka yer verilmelidir. Bu sayede yazar okurlara olaya dar perspektiften bakmadığını, farklı iddialarında farkında olduğunu sunma fırsatı bulur. Karşı iddia güçlü gerekçelerle çürütülerek aslında kendi yazısının ikna ediciliği artırılabilir. Yazar yazısının ikna ediciliğini olumsuz etkiler kaygısıyla yazısında karşı iddiaya yer vermemesi durumunda esasen ikna bakımından kendi elini zayıflatmaktadır. Bu araştırma kapsamında yüz yüze tartışmacı yazma gruptaki öğretmen adaylarının sadece %7'si yazılarında karşı iddiaya yer vermiştir. Ancak karşı iddia yazmayan aynı grubun %14'ünün karşı iddiayı çürütme gerekçesi yazdığı dikkat çekmektedir. Bu durum Çakmak (2013) tarafından ileri sürülen zihinde seslendirme durumu ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile öğretmen adayları yazılarında onaylamadıkları karşı iddiayı zihninde canlandırmaktadırlar, ancak bunu acelecilik veya başka nedenlerden ötürü kağıda yazmamaktadırlar. Doğrudan zihinlerinde seslendirdikleri ve karşı çıktıkları bu iddiayı çürütmeye koyuldukları söylenebilir. Bu yüzden karşı iddiayı yazmadan, doğrudan çürütme gerekçeleri sıraladıkları düşünülebilir.

Tartışmacı yazma eğitimi sonrası ise yüz yüze (%96,8) ve çevrimiçi (%95,3) olmak üzere öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının karşı iddia elementini yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim sonrası öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%76,2) karşı iddia elementini oluşturmada yeterli düzeyde başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları "sonuç" temel elementi açısından incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitim öncesinde yazılarında sonuç elementini oluşturmada başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum hem yüz yüze (%73,4) hem de çevrimiçi gruplar (%72,9) için geçerlidir. Buna göre öğretmen adaylarının metinlerini sonuca bağlamada zorluk yaşamadıkları söylenebilir. Çakmak (2013)'ın araştırmasında eğitim öncesinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%73,4) sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Coşkun ve Tiryaki (2013)'nin araştırmasında ise öğretmen adaylarının %59,2'sinin sonuç elementini oluşturmada başarılı oldukları belirtilmiştir. Sonuç; tartışmacı metinde anlatılmak istenen mesajın açıkça ortaya

konulduğu bölümdür. Bu nedenle sonuç elementinin yeterli düzeyde oluşturulması önemlidir.

Tartışmacı yazma eğitimi sonrası ise yüz yüze (%98,9) ve çevrimiçi (%98,8) olmak üzere öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Böylece eğitim sonrası sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturmada başarı artmıştır. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de tartışmacı yazma eğitimi aldıktan sonra öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%77,8'inin) sonuç elementini oluşturmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları temel elementler boyutunda bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının eğitim öncesi olmasına rağmen büyük çoğunluğunun iddia ve sonuç elementini yeterli düzeyde oluşturdukları görülmüştür. Başlık, veri, karşı iddia elementlerini ise oluşturmada zorlandıkları belirlenmiştir. Ancak tartışmacı yazma eğitimi sonrası tüm temel elementleri oluşturma düzeyinde büyük ölçüde artış gerçekleşmiştir.

5.1.5.Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Tartışmacı metin temel elementlerine nitelik kazandırmak, savunulan iddianın kanıtlarını ve çürütülmeye çalışılan karşı iddianın geçersizliklerini ortaya koymak ve metnin ikna edicilik düzeyini artırmak amacıyla yardımcı elementleri kullanmak gerekmektedir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Yardımcı elementler ise "iddia destek gerekçesi", "karşı iddia destek gerekçesi", "çürütme gerekçesi" ve "koşullu kabuldür".

Araştırma bulguları "iddia destek gerekçesi" (İDG) yardımcı elementi açısından incelendiğinde; eğitim öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun İDG'yi yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%92,6) hem de çevrimiçi gruplar (% 91,8) için geçerlidir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%92,1)

İDG ‘yi oluşturduğu belirlenmiştir. Qin ve Karabacak (2013)’ın araştırma sonuçlarına göre öğrenciler metinlerinde iddialarını destekleyen verilere yer vermişlerdir.

Eğitim öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından oluşturulan İDG yardımcı elementinin eğitim sonrası ise öğretmen adaylarının tamamı tarafından yeterli düzeyde oluşturulduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim öncesi İDG’yi oluşturmada başarılı olan öğretmen adaylarının eğitim sonrası başarısı artmıştır. Çakmak (2013)’ın araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%81) tartışmacı yazma eğitimi sonrası İDG yardımcı elementini oluşturmada başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

İddia destek gerekçesi; iddia ile ilgili örnekleri, açıklamaları, kanıtları içerir. İddianın doğruluğunu ispatlamak amacıyla genellikle konuyla ilgili fikirleri, alıntıları, örnekleri ve ondan etkilenmiş kişileri içerir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Destek gerekçesini daha anlamlı kılmak için açıklama, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, benzetme gibi düşünceyi geliştirme yolları kullanılabilir.

Araştırma bulguları "karşı iddia destek gerekçesi" (KİDG) yardımcı elementi açısından incelendiğinde; eğitim öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun KİDG’yi oluşturamadıkları belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%85,1) hem de çevrimiçi gruplar (% 83,5) için geçerlidir. Bu bulgu diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Çakmak (2013)’ın araştırma sonuçlarına göre eğitim öncesi öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmı (%96,8) KİDG’yi oluşturamadıkları belirlenmiştir. Coşkun ve Tiryaki (2013a)’nin araştırma sonuçlarına göre de destek gerekçelerinin kullanımının sıklığının az olduğu belirtilmiştir. Aldağ (2005) yazarın kanıt göstermenin gereksizliğine inanmasından dolayı gerekçelere yer vermediğini belirtmiştir. Bell ve Linn (2000)’in 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan araştırmalarına göre birbirine karşıt iki kuramla ilgili tartışma oluşturulmuş ancak katılımcılar yazılarında destek öğelerine çok yer vermemişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin kendi düşüncelerine alternatif düşünceler oluşturamamaları olarak düşünülebilir (Akt. Tiryaki, 2011). Buna göre öğretmen adaylarının kendi düşüncelerinin dışında farklı düşünce üretmedikleri

ve karşı iddiayı desteklemenin gereksiz olduğunu düşündüklerinden dolayı yazılarında KİDG oluşturmadıkları söylenebilir.

Eğitim sonrası ise hem yüz yüze (%95,7) hem de çevrimiçi (%92,9) grupların da KİDG 'yi yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesi KİDG oluşturmada başarısız olmalarına rağmen eğitim sonrası KİDG oluşturma'nın önemini fark ederek, başarılı oldukları görülmüştür. Çakmak (2013) 'ın araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının eğitim öncesi KİDG'yi oluşturmada zorlanmalarına rağmen eğitim sonrası büyük çoğunluğunun (%73) yeterli düzeyde başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları "karşı iddia çürütme gerekçesi" yardımcı elementi açısından incelendiğinde; eğitim öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun KİÇG'yi oluşturmadıkları belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%86,2) hem de çevrimiçi gruplar (% 92,9) için geçerlidir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim öncesi öğretmen adaylarının tamamının KİÇG yardımcı elementini oluşturmadıkları belirlenmiştir. Coşkun ve Tiryaki (2013)'nin araştırma sonuçlarına göre de çürütme gerekçesinin kullanım sıklığının çok az olduğu belirlenmiştir. Köroğlu (2009)'nun araştırmasında da karşı görüşün çürütülmesine yönelik destekleyicilere yer verilmediği görülmüştür. Alan yazında da belirtildiği gibi öğretmen adaylarının eğitim öncesi KİÇG oluşturmada başarısız oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin karşı iddiaya ait zayıf noktaları belirlemede yetersiz kaldıklarından kaynaklanabilir.

Eğitim sonrası ise yüz yüze (%98,9) ve çevrimiçi (%98,8) olmak üzere öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının KİÇG elementini yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim öncesi öğretmen adaylarının KİÇG'yi oluşturmada zorlanmalarına rağmen eğitim sonrası çoğunluğunun (%65) başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi sonrası KİÇG oluşturmada büyük ölçüde başarı göstermeleri, tartışma konusunda yeterli

bilgiye sahip olmamalarından değil tartışmacı yazma konusundaki yetersizliklerden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Araştırma bulguları "koşullu kabul" yardımcı elementi açısından incelendiğinde; eğitim öncesi öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının KK oluşturmadıkları belirlenmiştir. Bu durum hem yüz yüze (%95,7) hem de çevrimiçi gruplar (% 96,5) için geçerlidir. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmının (%98,4) eğitim öncesi KK oluşturmadıkları belirlenmiştir.

Koşullu kabul, bazı durumlarda karşı iddianın tamamen reddedilmediği ve hangi durum ve sınırlarda kabul edileceğinin açıklandığı bölümdür. Ancak çoğu kişinin karşı iddiayı hiçbir şekilde kabul etmediği, farklı bakış açılarıyla düşünmedikleri ve tartışmacı yazılarında sadece kendi görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Koşullu kabul, yazarın kendi iddiasından vazgeçtiği veya karşı iddiayı kabullendiği anlamına gelmez. Karşı iddianın kısmen ve belirli sınırlılıklar içerisinde kabul edilebileceğini belirtmek yazara iki açıdan katkı sağlar. Birinci olarak yazar, iddiasını destekleyip karşı iddiayı çürütmeye çalışırken bağnaz bir tutum içinde olmadığını ve gerektiğinde karşı iddianın da doğrularını kabul edebileceğini göstermiş olur. Böylece iddiasını savunurken aslında objektif bir tutum içinde olduğunu ortaya koyar. İkinci olarak bazı koşullarda geçerli olabilecek karşı iddianın tartışmanın yürütüldüğü zeminde geçerli olmadığını ortaya koyarak metnin ikna edicilik düzeyini artırır. Yazarın metninde koşullu kabul kullanması, iddiayı savunurken tarafsızlığı bırakmadığı mesajını verir, bu bakımdan metnin ikna edicilik düzeyini artırır (MEB, 2012; Tiryaki, 2011). Buna göre, öğretmen adaylarının yazılarında, karşı iddiayı kabul etmedikleri için ya da KK kullanmanın yazara olan güveni artırdığının göz ardı edilmesinden dolayı KK kullanmadıkları söylenebilir.

Eğitim sonrası ise yüz yüze (%93,6) ve çevrimiçi (%81,2) olmak üzere öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun KK elementini yeterli düzeyde oluşturdukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre verilen eğitim öğrencileri olumlu etkilemiştir. Yaylacık (2015)'ın araştırma sonuçlarına göre de öğretim sonrası öğrencilerin koşullu kabulü oluşturmada başarılarının arttığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları yardımcı elementler boyutunda bütün olarak değerlendirildiğinde yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi yalnızca İDG elementini oluşturmada yeterli düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir. KİDG, KİÇG ve KK yardımcı elementlerinin neredeyse hiçbir öğretmen adayı tarafından oluşturulmadığı görülmüştür. Ancak tartışmacı yazma eğitimi sonrası tüm yardımcı elementleri oluşturma düzeyinde büyük ölçüde artış gerçekleşmiştir.

5.1.6.Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası tartışmacı yazma temel elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Yüz yüze eğitim alan öğretmen adaylarının tartışmacı yazma temel elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve son test lehinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin TYTE'yi oluşturmalarındaki başarılarını artırdığı görülmüştür.

Bu durum çevrimiçi eğitim grubu içinde incelenmiştir. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYTE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının temel elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve son test puanı lehinde olduğu görülmüştür. Buna göre de tartışmacı yazma eğitimi sonrası öğretmen adaylarının TYTE oluşturmada başarılarının önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Böylece tartışmacı yazma eğitiminin, öğretmen adaylarının TYTE oluşturmada fark edilir derecede etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç alan yazındaki araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin Yaylacık (2015)'ın araştırmasında tartışmacı metin yazma eğitimi alan öğrencilerin ön testlerinde tartışma

metninin birimlerini oluşturma düzeyleri çok düşükken son testlerinde bütün metin birimlerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

5.1.7.Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturma düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının tartışmacı yazma yardımcı elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin, onların tartışmacı yazma yardımcı elementlerini oluşturmada da fark edilir derecede etkisi olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası TYYE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının tartışmacı yazma yardımcı elementlere yönelik dereceli puanlama ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Çakmak (2013)'ın araştırma sonuçlarına göre eğitim öncesi ve sonrasına ait puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın sontest lehine olduğu görülmektedir. Yaylacık (2015)'ın araştırma sonuçlarına göre de eğitim alan öğrencilerin yardımcı birimleri oluşturmada başarılarının arttığı görülmektedir. Hillocks (2010) tartışmacı yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve akademik anlatım becerilerinin gelişimde önemli bir rol aldığını ve okullarda tartışmacı yazma eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının TYTE ve TYYE oluşturmalarında büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilgili araştırmaları destekler niteliktedir.

5.1.8.Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE ve TYYE erişim puanlarına ilişkin sonuçlar:

Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının; TYTE erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE'ye yönelik puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE puanlarının, çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYTE puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu TYTE oluşturmada yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan grubun daha etkili olduğunu göstermektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının eğitimde, çevrimiçi ortamları kullanmaya yabancı olmaları etkili olabilir. Tüzel ve Tok (2013)'un çalışmasında, katılımcılar dijital ortamların dikkat dağınıklığına yol açarak yazılı ifade gücünü azalttığını belirtmişlerdir. Bu durumun görüşleri alınan öğrencilerin, dijital okuryazarlık gibi alanlara ilişkin bir eğitim almamalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının; TYYE erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirildiğinde ise yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, yüz yüze tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanlarının, çevrimiçi tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının TYYE puanlarına göre daha yüksek olduğu ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; Nusbaum (2002) tartışma becerilerinin içerik içinde dolaylı olarak geliştirilmesi için bilgisayar destekli öğretim programlarının geliştirildiğini belirtmiştir (Akt. Köroğlu, 2009). Köroğlu (2009)'nun araştırma sonuçlarına göre bilgisayar destekli çoklu öğrenme ortamının akademik başarıyı yükselttiği belirlenmiştir. Ya-Chin Tsoi (2006)'nin araştırmasında tartışmacı yazıların akran değerlendirmesi tespitinde web tasarımı bir programdan yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu program olmadan çalışmaya katılmada isteksiz oldukları görülmüştür.

(Smet ve diğerlerinin, 2011) araştırmasında da tartışmacı metinlerde elektronik araçların kullanılmasının öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini artırdığı ve zihinsel çabayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Tüzel (2013) araştırmasında dijital bölünmüşlükten bahsetmiştir. Ona göre dijital bölünmüşlük; öğrencilerin derslerde her türlü müzik ve görsellerden oluşan dijital ortamları kullanmaktan mutlu olmalarına rağmen, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için bu ortamlardan uzak kalmaları ve daha çok yazılı ve basılı araçları kullanmaları olarak açıklanabilir. Dolayısıyla çevrimiçi ortamları günlük hayatta kullanan ancak derste kullanılmasına alışkın olmayan öğretmen adaylarının, bu ortamları eğitimde nasıl kullanılacağını bilmemelerinden dolayı yüz yüze eğitim grubuyla çevrimiçi grup arasında TYYE erişim puanları arasında fark çıkmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında alan yazında aynı ölçme aracının kullanıldığı ancak farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu bir kez daha tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere, programlara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1.Öğretmenlere yönelik öneriler

Tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının öntestlerinde tartışma metninin elementlerini oluşturma düzeyleri oldukça düşükken sontestlerinde bütün metin elementlerinde belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç tartışmacı yazma eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle okullarda tartışmacı yazma eğitimine önem verilmelidir.

Yazılan tartışmacı metin elementlerinin hangi ölçüde oluşturulduğu değerlendirilmeli, yetersizliklerin nasıl giderileceği öğrencilerle tartışılmalıdır.

Öğrencilerin günlük hayatta teknoloji ve çevrimiçi ortamları sıklıkla kullandıkları ancak derste çevrim içi ortamlarda olarak aynı ölçüde deneyimli olmadıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çevrimiçi ortamlarda tartışmacı yazma çalışmalarına yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Yazma öncesi aşırı kaygı ve başaramama korkusu öğrencilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin yazma becerisini önemli derecede etkileyen yazma kaygısını ortadan kaldırmak ya da azaltmak için, süre sınırlaması yapmadan yazma çalışmaları yapılmalı, öğrencilerin çalışmalarında olumlu yönleri görmeleri sağlanarak güvenlerini artırıcı bir tutum sergilenmelidir.

5.2.2.Araştırmacılara yönelik öneriler

Öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ile sınırlı olan bu araştırma, farklı yaş grupları ve okul düzeylerinde yeniden yapılabilir.

Tartışmacı yazma sürecini etkileyen yazmaya yönelik tutum, öz yeterlik, öz değerlendirme, öz düzenleme becerileri gibi farkı değişkenlerin tartışmacı yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Tartışma yazma becerisine yönelik nitel araştırmalar desenlenebilir.

Tartışmacı yazma becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişki araştırılabilir.

Öğrencilerin ürettikleri tartışmacı metinlerde kullandıkları düşünciyi geliştirme yolları, üslupları farklı araştırmalarda çalışma konusu olarak ele alınabilir.

Bu araştırmada tartışmacı eğitim sonrası katılımcıların yazma kaygısının arttığı görülmüştür. Bu durumla ilgili çeşitli öngörülerde bulunulmakla birlikte, eğitim sonrası artan kaygının nedenleri ve öğrenciler üzerindeki etkileri inceleyen daha ayrıntılı çalışmalar tasarlanabilir.

Öğrencilerin çevrimiçi ortamda tartışmacı yazma ile diğer metin türlerini oluşturma becerileri süreci anlamaya yönelik önemli bir çalışma konusu olarak ele alınabilir.

5.2.3. Programlara yönelik öneriler

Bu araştırmada eğitimi öncesi öğretmen adaylarının tartışmacı metin oluşturmada yetersiz oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yazma eğitimlerinden sorumlu olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde tartışmacı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim verilmelidir.

İlkokul programlarına düşünmeye yönelik dersler konulmalı, tartışmacı yazma bir tür olarak yer verilmelidir.

Orta Okul ve İmam Hatip Orta Okulları Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programında (2012) ve Ortaöğretim Türk Dili Edebiyatı Dersi Öğretim Programında (2015) tartışmacı anlatım bir tür olarak yer verilmiştir. Ancak etkili bir eğitim gerçekleşmesi için ders kitapları ve eğitim materyalleri hazırlanabilir.

İlköğretim programlarına dijital ortamda yazmaya yönelik dersler konulabilir.

Öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım yeterliliğine sahip olacak bir şekilde eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (12.Baskı). Ankara:Çağ Yayınları
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme Aracı Olarak Metinsel ve Metinsel Grafıksel Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Departman of Computer Education and Instructional Technology*, 2(1), 89-105.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, (169), 261-276.
- Bayat, N. (2014). Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Can, R. ve Çetin, İ. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Bakımından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 259-277.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (49-90). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (45-83). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı Metin Yapısı ve Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(16), 63-73.

- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yapısını Oluşturmadaki Sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 6(11), 101-141.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2013a). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 102-115.
- Çakmak, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Çakmak, E. (2013). Metin Yapısı Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4), 379-389.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi. *Gefad/Gujgef*, 33(2), 355-371.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitim Bilişim Ağı, <http://www.eba.gov.tr/hakkinda/> tam adresinden 28.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw- Hill.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*, Fift Edition by Prentice-Hall, Inc. Englawood Cliffs, New Jersey, 1996.
- Göçer, A. (2011).Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. M.Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (195-236). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gökçe, B. ve Çelebi S. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metinlerinde Düşünceyi Geliştirme Yolları. *Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 11-30.
- Günay, D. V. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımı ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hillocks, G. (2010). Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction. *EJinfocus. English Journal*, 99 (6), 24-32.

<http://www.intel.com/education/handhels/SRI.pdf> tam adresinden 28.01.2016 tarihinde alınmıştır.

<http://www.paperlessclassroom.org/> tam adresinden 29.02.2016 tarihinde alınmıştır.

İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 14, 135-152.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikaye Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (1. Baskı) . Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karadağ, Ö. (2011).Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (147-175). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). *Yazma Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 691-707.

Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.

Köroğlu, L.S. (2009). *Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kalıtım Konusunun Tartışma Öğeleri Temelli Rehber Sorularla Desteklenen Benzetim Ortamında Öğretiminin Akademik Başarı ve Tartışma Öğelerini Kullanma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuradayıoğlu, M. ve Tüzel S. (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri , Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, XXVIII, 283-298.

Kuradayıoğlu, M. ve Yılmaz E. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Oluşturdukları İkna Edici Metinlerin Yapı Açısından İncelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araçları*, 2(1), 12-21.

- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 55-77.
- Larson, M; Britt M. A. and Larson, A. A. (2004). Disfluencies In Comprehending Argumentative Texts. *Reading Psychology*, 25(3), 205-224.
- Mavili, E.Y. (2004). *İletişimde Mantık Yürütme ve Eleştirel Düşünme Yöntem ve Yaklaşımlarının Rolü ve Önemi: Politik Lider Sunumlarının Analizine Yönelik Kalitatif Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M.and Huberman, A. (1994). *Qualitive Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* . Newbury Park, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Eğitimde Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12.Sınıflar) Taslak Programı* . Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nussbaum, E. M. and Schraw, G. (2007). Promoting Argument Counter Integration In Students' writing. *The Journal Of Experimental Education* , 76(61), 59-92.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları, Multilingual Yayınları*, 121-132.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara:Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma becerisi İle İlgili Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Qin. J. (2013). Applying the Toulmin Model in Teaching L2 Argumentative. *The Journal of Language of Teaching and Learning*, 2(21), 21-29.
- Smet, M; Broekkamp, H; Brand-Gruwel and S.Kirschner, P.A. (2011). Effects of electronic outlining on students' argumentative writing performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 557-574.
- Temur, T. ve Çakıroğlu A. (2011). *Etkinliklerle Yazma Öğretimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük (11. Baskı)*. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tiryaki, E. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tsai, Y. (2006). The Effects Of Asynchronous Peer Review On University Students' Argumentative Writing. *Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland. College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- Tüzel, S. (2013). Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- 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.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences* , 6(3), 2271-2280.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (109-145). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

EK:1 Yazma Kaygısı Ölçeği

Adı ve Soyadı:

Fakülte/ Bölüm:

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin altında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur.

Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayın. Teşekkür ederim.

1. Yazmaktan kaçınıyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum.
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Kompozisyonum üzerinde çalışmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. Yazma konusunda gerginim.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

14. İnsanlar yazdıklarımın hoşlanır görünüyorlar.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

15. Yazmaktan zevk alıyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

17. Yazmak çok eğlencelidir.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

18. Daha derse girmeden kompozisyon dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

21. Yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

24. Diğer insanlar kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

26. Yazılı anlatımda iyi değilim.

Tamamen katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum

☐
☐
☐
☐
☐

EK 2: Tartışmacı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

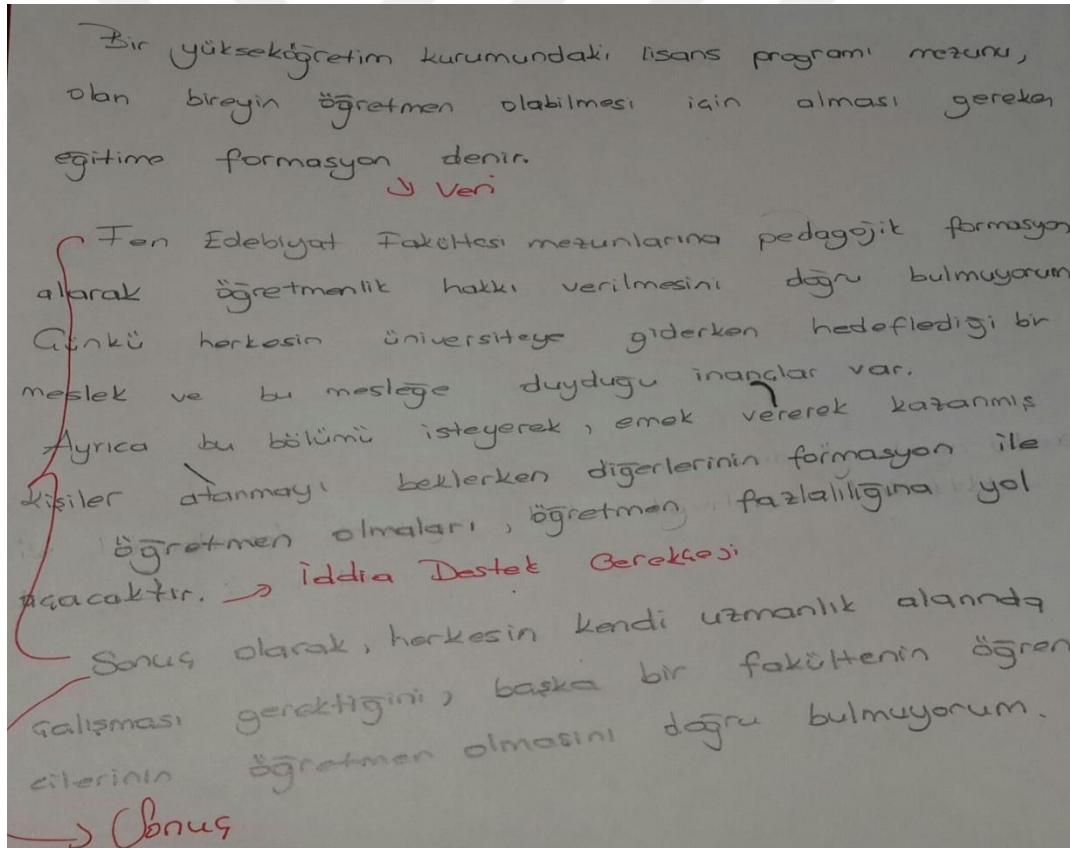
Puan	TEMEL ELEMENTLER					Yardımcı Elementler			
	BAŞLIK	VERİ	İDDİA	KARŞI İDDİA	SONUÇ	İddia Destek Gerekçesi	Karşı İddia destek Gerekçesi	Çürütme Gerekçesi	Koşullu Kabul
0 (Zayıf)	"Başlık" yok	"Veri" yok	"İddia" yok	"Karşı iddia" yok	"Sonuç " yok	"İddia Destek Gerekçesi" yok	"Karşı iddia Destek Gerekçesi" yok	"Çürütme Gerekçesi" yok	"Koşullu Kabul" yok
1 (Yetersiz)	"Başlık" metne uygun değil veya yetersiz	"Veri" net biçimde sunulmamış veya çok yetersiz	"İddia" net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"Karşı iddia" net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"Sonuç " net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"İddia Destek Gerekçesi" net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"Karşı İddia Destek Gerekçesi" net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"Çürütme Gerekçesi"-si" net biçimde sunulmamış veya yetersiz	"Koşullu Kabul" net biçimde sunulmamış veya yetersiz
2 (Yeterli)	"Başlık" metne uygun ve yeterli	"Veri " tartışma konusunu net ve yeterli olarak açıklamış	"İddia" net ve yeterli biçimde ortaya konulmuş	"Karşı iddia" net ve yeterli biçimde ortaya konulmuş	"Sonuç " net ve yeterli biçimde oluşturulmuş	"İddia Destek Gerekçesi" " net ve yeterli biçimde sunulmuş	"Karşı iddia Destek Gerekçesi" net ve yeterli biçimde sunulmuş	"Çürütme Gerekçesi" net ve yeterli biçimde sunulmuş	"Koşullu Kabul" net ve yeterli biçimde sunulmuş

EK:3 Tartışmacı Yazmaya Örnek Metinler

Burada öğretmen adaylarının yüz yüze ve çevrimiçi olarak yazdığı metinlere örnekler verilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok sorun yaşadıkları karşı iddia elementinin “0” ilgili metin elementi oluşturulmamış, ”1” kısmen başarılı oluşturulmuş, “2” elementin oluşturulma düzeyi yeterli olarak değerlendirilmiş metinlere örnekler verilmiştir.

Yüz yüze Tartışmacı Yazma Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının “Karşı İddia” Elementinin Değerlendirilmesiyle İlgili Örnek Metinler:

“0 “Puanla Değerlendirilmiş (İlgili Metin Elementi Oluşturulmamış) Metin



“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda, öğretmen adayı yazıya iddia ile başlamıştır. İddia destek gerekçesine yer vermiş

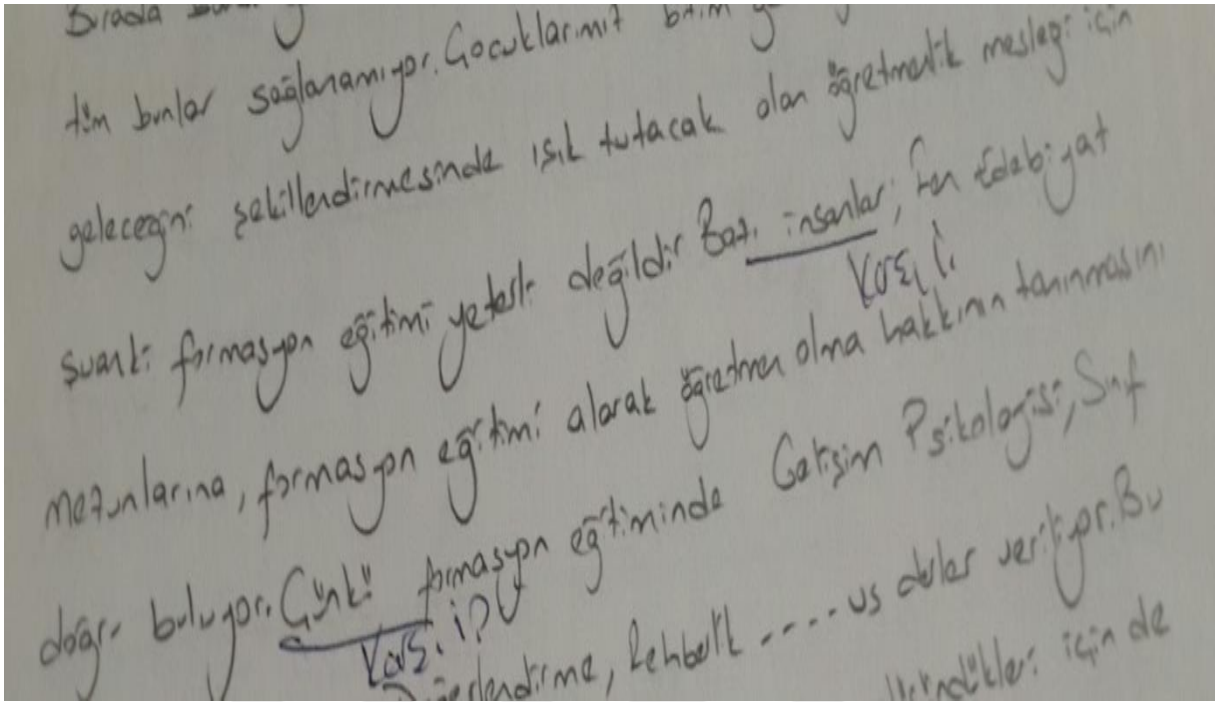
fakat karşı iddia elementini oluşturmamıştır. Bu nedenle “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına” göre (0) puanla değerlendirilmiştir.

“1” Puanla Değerlendirilmiş (metne uygun değil veya yetersiz) Metin

öğretmen olurum." düşüncesi kabullenemez. Destek
Bazıları bu düşünceyi savunuyor. Gereksizleri ise "biz kendi bölümümü
zaten bitirdik, öğretmenlik de cebimide bulunsun". Eğitim-öğretim
faaliyetinin izlenil olabilmeye için her anlamda donanımlı eğitim fakül-
tesi mezunlarına ihtiyaç vardır. Çünkü başka bu bölümü bitirip mesleğin
hayatını kurar, bir yığın emek veren kişilerin hayatıyla uğraşmaz. Ben
bu kadar materyali, ödevleri başına yapmadım! Bugünkü eğitim fakül-
telerinin yeterliliği tartışılırken Fen-Edebiyatın da bu işe koruması
geleceği gidererek korotır. "Ayıl aynı dersleri aldım, üstüne de 3 ay kon-
pa girdim" mantığı bir yerleşke gibi ufkumuzu sınırlamaktadır.
Kasullu K.
herkesi sağlamak için tüm fırsatları elinde bulundurmak

“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda öğretmen adayı “Bazıları bu düşünceyi savunuyor” cümlesiyle karşı iddiada bulunmuştur. Ancak karşı iddiayı açık olarak belirtmediği için “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına” göre yetersiz (1) puanla değerlendirilmiştir.

“2” Puanla Değerlendirilmiş (Oluşturulma Düzeyi Yeterli) Metin



“Fen edebiyat fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda öğretmen adayı “Bazı insanlar; Fen edebiyat mezunlarına formasyon eğitimi alarak öğretmen olma hakkının tanınmasını doğru buluyor” cümlesiyle, açık bir şekilde karşı iddia elementini oluşturmuştur. Bu nedenle “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına “göre yeterli (2) puanla değerlendirilmiştir.

Çevrimiçi Tartışmacı Metinlerde “Karşı İddia” Elementinin Değerlendirilmesiyle İlgili Örnek Metinler

Çevrimiçi ortamda yazılmış metinlerde karşı iddia elementinin oluşturulmasına yönelik örnek metinlere yer verilmiştir.

“0 “Puanla Değerlendirilmiş (İlgili Metin Elementi Oluşturulmamış) Metin

Pedagojik formasyon üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerindeki herhangi bir bölümünder alınmış eğitimden sonra o bölüm mezunlarının öğretmenlik yapabilmesi için tasarlanan, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine giriş gibi derslerden oluşan eğitim programıdır.

Öğretmenlik mesleği her insanın yapabileceği bir meslek değildir. Bir konuyu çok iyi bilen bir kişi o konuyu çok iyi anlatabilir şeklinde bir düşünce doğru değildir. Bir öğretmen adayı öğretmekten, öğrenmek için öğrenmekten zevk almıyorsa, topluma yararlı bireyler yetiştirme amacını gütmüyorsa bence öğretmenlik yapmamalıdır. Bir öğretmen adayının öğretmenlik alan bilgisi fen edebiyat mezunu bir insandan çok daha fazladır.

Pedagojik formasyon eğitimi her fen-edebiyat mezununa verilmemelidir. Önceki sistemde sadece başarı puanları kriter alınırken son dönemlerde bu kriterler arasına ALES puanı eklenmiştir. Bana göre bunların hiçbirisi gelecek nesli emanet edebileceğimiz öğretmenlik mesleği için yeterli değildir.

Sonuç olarak bizlerin dört yıl boyunca kademe kademe içselleştirdiğimiz öğretmenlik kimliğini bu kişiler adeta damdan düşercesine sıkıştırılmış bir eğitimle vermenin onları öğretmen yapma ihtimali yoktur. Öğretmen olsalar dahi kalifiye bir öğretmen olma imkanları yoktur. Atamızın da dediği gibi yeni nesil biz öğretmenlerin eseri olacaksa bu nesil doğru ellere teslim edilmelidir.

“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda, öğretmen adayı yazıya veri ile başlamıştır. İddia ve iddia destek gerekçesini oluşturmuştur. Ancak karşı iddia elementini oluşturmamıştır. Bu nedenle “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına “ göre yok (0) puanla değerlendirilmiştir.

“1” (metne uygun değil veya yetersiz) Puanla Değerlendirilmiş Metin

Ben formasyonla fen edebiyat mezunu öğrencilerin öğretmen olacağı düşüncesinin yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum. Fen edebiyat mezunları dersi sadece “öğretmekten” ibaret görüyorlar. Oysa Eğitim fakültesinde bilgiyi öğretmekten ziyade çocuğun gelişim özelliklerine, farklılığına, çocuğun seviyesine indirgemeyi öğretmek amaçlanıyor. Şimdi geleceğimiz olan çocukları kimlere emanet ediyoruz?

Bazıları da böyle düşünmeyebilir. Türkiye’deki çalışma alanlarının yetersiz olması sebebiyle böyle bir yola başvuruyor olabilirler. Peki sizce çalışma alanlarının yetersiz diye geleceğimiz olan çocuklarının hayatlarıyla oynamaları doğru mu?

Öğretmenlikle ilgili deneyimleri, gözlemleri kendi eğitim yaşantılarında gördükleriyle sınırlı olan fen-edebiyat mezunlarının gittikleri yerlerde de kendi eğitim yaşantılarının etkisiyle eğitim verdiklerini düşünürsek o zaman ortalama 10 yıl önceki eğitim uygulamaları kullanılacaktır. Böyle bir durumda da eğitimde ilerlemeyen bahsedilemez.

“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda öğretmen adayları *“Bazıları da böyle düşünmüyor olabilir”* cümlesiyle karşı iddiada bulunmuştur. Ancak karşı iddia açık olarak belirtilmediği için ve “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına” göre yetersiz (1) puanla değerlendirilmiştir.

“2” Puanla Değerlendirilmiş (Oluşturulma Düzeyi Yeterli) Metin

Fen -Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyonla öğretmenlik hakkı verilmese sıcak bakan kişiler de var. Bunun gerekçesini fen edebiyat fakültesi mezunlarının bilgi bakımından daha donanımlı olduğunu düşünmeleri ile açıklıyorlar. Bunu tamamen reddetmenin doğru olmadığını düşünüyorum. Bilgi bakımından örneğin bir matematik öğretmeninden bir matematik bölümü mezunu daha fazla şey biliyor olabilir. Ancak sadece bilginin yeterli olmadığını bunu aktarabilmenin, öğrencilerle paylaşabilmenin öneminin çok daha önemli olduğunu düşünenlerdenim. Bilgiyi paylaşmanın, aktarabilmenin bir öğretmenlik vasfı olduğunu düşünüyorum. Pedagojik formasyon adı altında alınan kısa süreli derslerle de bunun pek mümkün olabileceğine ihtimal vermiyorum.

“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonla öğretmen olması kararı alınmıştır. Alınan bu kararı destekliyor musunuz?” konulu tartışmacı yazıda öğretmen adayları *“Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyonla öğretmenlik hakkı verilmesine sıcak bakan kişiler de var”* cümlesiyle karşı iddia elementini açık bir şekilde oluşturmuştur. Bu nedenle “Tartışmacı Yazma Dereceleme Puanlama Anahtarına” göre yeterli (2) puanla değerlendirilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

04.09.1984 tarihinde Karabük ilinde doğdum. İlkokulu 1991-1996 yılları arasında Karabük Merkez Atatürk İlköğretim Okulunda okudum. 1996-2000 yılları arasında Karabük Anadolu İmam Hatip Lisesinde ortaokul, 2000-2003 yılları arasında Karabük Anadolu Öğretmen Lisesinde lise eğitimimi tamamladım. 2003-2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Programında lisans eğitimimi tamamladıktan sonra 2007 yılında Van ili Özalp ilçesi Çırak Köyü İlköğretim Okuluna sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak atandım. 2008 yılında Şanlıurfa Viranşehir Karınca Köyü İlkokuluna kadrolu sınıf öğretmeni olarak atandım. Belediye İlköğretim Okulu, Süleyman Emine Nebati İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak çalıştım. 2010 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisansımı tamamlayabilmek için özür tayini ile Bolu ili Göynük ilçesi Narzanlar Köyü İlköğretim Okuluna atandım. Aynı yıl Mudurnu Dumlupınar İlköğretim Okuluna bir yıl süreyle görevlendirildim. 2014 yılında il içi tayinle Gerede Mehmet Zeliha Güzelce İlkokulu'na atandım. Halen Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Havva ÖZTÜRK