

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME MODELİNİN 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ARGÜMAN KULLANMA
SEVİYELERİNE, İKNA EDİCİ YAZMA BAŞARILARINA VE
YAZMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YAZAR
SÜLEYMAN BAKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÜZEYİR SÜĞÜMLÜ

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Süleyman BAKDEMİR tarafından hazırlanan “ **ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME MODELİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ARGÜMAN KULLANMA SEVİYELERİNE, İKNA EDİCİ YAZMA BAŞARILARINA VE YAZMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**” başlıklı bu çalışma, **22.01.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Prof. Dr. Keziban TEKŞAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Mehmet ALVER Giresun Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Süleyman BAKDEMİR

ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ

ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME MODELİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ARGÜMAN KULLANMA SEVİYELERİNE, İKNA EDİCİ YAZMA BAŞARILARINA VE YAZMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

SÜLEYMAN BAKDEMİR

Araştırmanın amacı, argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 42 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 21 öğrenci deney ve 21 öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı, Yazma Motivasyonu Ölçeği ve Argümantasyon Değerlendirme Rubriği oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Uygulamalarda, Toulmin'in Argümantasyon Modeli'nin altı unsuru üzerinde durulmuştur. Uygulamalarda bu modelin unsurlarının öğretimi yapılarak ikna edici yazma çalışmalarında kullanımı ve öğrencilerin özgün şekilde yazılı argüman kullanma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular, tablo ve şekillerle sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerinin yükseldiği, ikna edici yazma başarılarının arttığı ve yazma motivasyonlarında olumlu yönde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Argümantasyon, İkna Edici Yazma, Yazma Motivasyonu

ABSTRACT

TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

TURKISH EDUCATION

THE EFFECT OF THE ARGUMENTATION-BASED LEARNING MODEL ON 7TH GRADE STUDENTS' WRITTEN ARGUMENT USE LEVELS, PERSUASIVE WRITING SUCCESS AND WRITING MOTIVATION

SÜLEYMAN BAKDEMİR

The aim of the research is to determine the effect of the argumentation-based learning model on 7th grade students' written argument use levels, persuasive writing success and writing motivation. The research was carried out with an experimental design, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 42 seventh grade students. 21 students in the study group are in the experimental group and 21 students in the control group. Data collection tools of the research; It consists of the Persuasive Writing Measurement Tool, the Writing Motivation Scale and the Argumentation Evaluation Rubric. The implementation process of the research lasted 8 weeks. In the applications, six elements of Toulmin's Argumentation Model were emphasized. In the applications, the emphasis was on teaching the elements of this model and using it in persuasive writing studies and developing students' skills in using written arguments in an original way. The data obtained in the research were analyzed with the SPSS 24 package program and the findings were presented in tables and figures. As a result of the findings of the research; It was determined that students' levels of using written arguments increased, their persuasive writing success increased, and there was a positive increase in their writing motivation. Various suggestions have been developed based on the results of the research.

Key Words : Writing Skill, Argumentation, Persuasive Writing, Writing Motivation

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın konusu, deneysel alışmaların yönlendirilmesi, sonuların değerlendirilmesi ve yazımı aşamasında yapmış olduğu byk katkılarında dolayı tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Üzeyir Süğümlü'ye, ders dönemi ve tez döneminde yardımlarını esirgemeyen Tahacan KARAHSEYİN'e, her konuda öneri ve eleştirileriyle yardımlarını gördüğüm Doç. Dr. Glnur AYDIN'a, süreç boyunca desteklerini daima hissettiğim aileme teşekkür ederim.

Süleyman BAKDEMİR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	x
ŞEKİLLER	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi.....	6
1.5 Sayıtlar	8
1.6 Sınırlılıklar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Argümantasyon	9
2.1.1 Argümantasyon Türleri.....	10
2.1.1.1 Sözlü Argümantasyon.....	10
2.1.1.2 Yazılı Argümantasyon	11
2.2 Argümantasyon ve Toulmin Modeli	11
2.2.1 Modelin Yararlılıkları.....	14
2.2.2 Modelin Sınırlılıkları	16
2.2.3 Modelde Öğretmenin Rolü	17
2.2.4 Modelde Öğrencinin Rolü	18
2.2.5 Argümantasyon Teknikleri	19
2.3 Yazma	20
2.3.1 Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri.....	21
2.3.2 Yazma Süreci.....	22
2.3.3 Yazma Eğitimi Sorunları	27
2.3.4 Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	29

2.3.5	İkna Edici Yazma	32
2.3.5.1	İkna	32
2.3.5.2	İknayı Tetikleyen Unsurlar	36
2.3.5.3	İkna Teknikleri.....	37
2.3.5.4	İknanın Önündeki Engeller	40
2.3.5.5	İkna Edici Yazma Süreci	42
2.3.5.6	İkna Edici Metin Yapısı	51
2.3.6	Yazma Motivasyonu.....	56
2.3.6.1	Motivasyon Kaynakları.....	56
2.3.6.2	Motivasyon Süreci	57
2.3.6.3	Motivasyon ve Başarı	59
2.3.6.4	Yazma Motivasyonu ve Diğer Boyutları	60
2.4	İlgili Araştırmalar	62
3.	YÖNTEM.....	69
3.1	Araştırmanın Modeli	69
3.2	Çalışma Grubu	70
3.3	Veri Toplama Araçları	72
3.4	Verilerin Toplanması	73
3.5	Verilerin Analizi.....	75
4.	BULGULAR.....	77
4.1	Öğrencilerin Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleriyle İlgili Bulgular	77
4.2	Öğrencilerin İkna Edici Yazma Başarılarıyla İlgili Bulgular	81
4.3	Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarıyla İlgili Bulgular	84
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1	Öğrencilerin Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleriyle İlgili Sonuçlar.....	87
5.2	Öğrencilerin İkna Edici Yazma Başarılarıyla İlgili Sonuçlar	88
5.3	Öğrencilerin Yazma Motivasyonu İlgili Sonuçlar	90
5.4	Öneriler	91
KAYNAKLAR	93	
EKLER	113	
5.5	EK-1 İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı	113
5.6	EK-2 Yazma Motivasyonu Ölçeği.....	116
5.7	EK-3 Argümantasyon Değerlendirme Rubriği	117
5.8	EK-4 İkna Edici Yazma Örneği-1	118
5.9	EK-5 İkna Edici Yazma Örneği-2.....	119

5.10	EK-6 İkna Edici Yazma Örneği-3.....	120
5.11	EK-7 İkna Edici Yazma Örneği-4.....	121
5.12	EK-8 İkna Edici Yazma Örneği-5.....	122
5.13	EK-9 İkna Edici Yazma Örneği-6.....	123
5.14	EK-10 Toulmin Argümantasyon Modeli Örneği	124
5.15	EK-11 Argüman Kullanma Seviyesi Analizi.....	125
YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ		127
5.16	Araştırma Yasal İzin Belgesi-1	127
5.17	Araştırma Yasal İzin Belgesi-2	128
5.18	Etik Kurul Kararı Yasal İzin Belgesi-3.....	129
5.19	Katılımcı Onay Formu Yasal İzin Belgesi-4.....	130
5.20	Motivasyon Ölçeği Özel İzin Belgesi -6.....	132
ÖZGEÇMİŞ		133

TABLolar

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2. 1 İkna Edici Yazma ve Tartışmacı Yazma Farkları	47
Tablo 2. 2 Argüman Oluşturma ve İkna Edici Yazmaya İlişkin Kazanımlar.....	48
Tablo 2. 3 İkna Edici Yazma Öğretimine Yönelik Kazanımlar	48
Tablo 2. 4 İkna Edici Yazmada Kullanılan Metin Türleri.....	49
Tablo 2. 5 Türkçe Dersi Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metin Türlerinin Dağılımı	50
Tablo 2. 6 İkna Edici Metinlerde Geçiş ve Bağlantı İfadeleri	54
Tablo 2. 7 İkna Edici Yazmada Değerlendirme Ölçütleri	55
Tablo 3. 1 Yarı Deneysel Desenin Görünümü.....	71
Tablo 3. 2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	72
Tablo 3. 3 Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımları	72
Tablo 3. 4 Araştırmanın Uygulama ve Veri Toplama Süreci.....	73
Tablo 3. 5 Normallik Dağılımına Yönelik Testlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ...	76
Tablo 4. 1 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları.....	78
Tablo 4. 2 Deney Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları...79	79
Tablo 4. 3 Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları	80
Tablo 4. 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları	81
Tablo 4. 5 Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Ön Testlerinin Karşılaştırılması	82
Tablo 4. 6 Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması	83
Tablo 4. 7 Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması	83

Tablo 4. 8 Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Son Testlerinin Karşılaştırılması	84
Tablo 4. 9 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Ön Testlerinin Karşılaştırılması	85
Tablo 4. 10 Deney Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması	85
Tablo 4. 11 Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması	86
Tablo 4. 12 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Son Testlerinin Karşılaştırılması	87

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2. 1 Toulmin'in Argümantasyon Modeli.....	12
Şekil 2. 2 Argümantasyonun Bilimsel Bileşenleri.....	14
Şekil 2. 3 İkna Edici Metin Yapısı.....	51
Şekil 4. 1 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri.....	78
Şekil 4. 2 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri.....	79
Şekil 4. 3 Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri.....	80
Şekil 4. 4 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri.....	81

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

N	: Kişi Sayısı
%	: Yüzde
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: T Testi
p	: Anlamlılık Değeri
d	: Etki Büyüklüğü

Kısaltmalar

ATÖ	: Argümantasyon Temelli Öğretim
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAPLAN	: Okuryazarlık ve Matematik Ulusal Değerlendirme Programı
OECD	: İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Kişiler, bireysel ve sosyal yaşamda birden fazla beceriyi kazanmak ve bu becerileri içselleştirmek için çaba sarf etmektedir. İletişim becerisi de bu kabiliyetlerden biridir. Eğitim-öğretimin her kademesinde birey sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak eğitim-öğretim sürecinin başlıca bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir (Dilekmen vd., 2008). Sözlü ve yazılı ifade biçimlerinin niteliği kişinin başarısını etkilemektedir. Bu noktada eğitim-öğretim süreciyle iletişimsel sürecin birbirini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki faaliyetler, iletişimin etkili ve verimli olabilmesi için sistemli bir şekilde yürütülmelidir (Gökdağ, 2019, s. 74).

Eğitimde etkili iletişim, etkili öğrenmenin başat ögesidir denilebilir. Öğrenim sürecinde geliştirdiği becerileri yaşamında aktif olarak kullanacak olan birey, söz yönelttiği kitleyi yönetmek, ikna etmek, kendi güdümünde karar vermesini ve kendisini takip etmesini sağlamak, bir düşünce etrafında toplamak vd. alanlarda gücünü arttırmak için iletişim becerisini etkili ve verimli kullanması gerekmektedir. Bunun bilincine varması, öz yönelimi ve öz denetimi sayesinde öğrenmesini şekillendirmesi ise bireyin öğrenme özerkliğini ortaya koymasıyla mümkündür. Kişinin özerk davranabilme kapasitesi ise öğretmen rehberliğinde geliştirilir (Göçer, 2016, s. 190). Bu sayede yazılı ve sözlü olarak bireyin kaynaklarla destekli yürüttüğü iletişim sürecini daha sağlıklı yürüteceği söylenebilir. İletişimde kanıt sunma durumu, eğitim-öğretim sürecinde planlı bir şekilde desteklenmelidir. Öğretim sürecinde kazandığı iletişim becerileriyle birey, özgün ve etkili argüman üretmeyi öğrenecektir. Bu şekilde iletişimsel becerileri de gelişim gösterecektir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci, hedeflerine ulaşırken yazılı ve sözlü iletişimi etkin bir araç haline getirmesi bu bağlamda yeni öğretim yaklaşımlarından olan argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin iletişimsel süreçte kanıt sunabilme, eleştirel düşünebilme ve bilimsel muhakeme yapabilmesini sağlaması açısından önemlidir.

1.1 Araştırmanın Problem Durumu

21. yüzyılda bireyler, bilim ve teknolojiyle birlikte birçok bilgi kaynağıyla karşı karşıya kalmaktadır. Güneş (2009), bilim ve teknolojideki gelişimle değişimler yaşamın her alanına etki etmektedir. Bu durumda gelişen ve değişen dünyada bireylerin bu kaynakları eleştirel bir biçimde ele almaları gerekmektedir. Ayrıca alınan bilgiler doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmelidir. Bu noktada ise öğrencinin ifade edici dil becerilerini etkin kullanabilme/kullanamama durumu ortaya çıkmaktadır. Bu konu öğretim programlarına da yansımıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; his ve fikirleri ile bir konudaki düşüncelerini veya savını sözlü ve yazılı olarak etkili ve açıkça anlaşılacak şekilde anlatabilme, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, eleştirme, işlevine uygun olarak üretip kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). İfade edici dil becerisi olan yazma ise bu noktada öne çıkmaktadır. Yazma sürecinde alınan verinin doğru ve etkili ifade edilmesi elzemdir, buna ek olarak yazma becerisi üretmeyi ve sentezlemeyi gerektirdiği için bireyin özgün bir ürün ortaya koyması gerekmektedir. Yazma becerisi sürecinde alınan bilginin karşı tarafa doğru aktarılması ve bireyin işine uygun şekilde tasarlaması, bir bakıma ikna etme becerisini öne çıkarmaktadır. İkna etme becerisinin yazma becerisinde bilinçli ve özenli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. İkna edici yazma ile alanyazına bakıldığında; Kan ve Erbaş (2017), yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazmada yetersiz seviyede olduğunu; Kaptan (2015), ilköğretim 5. sınıftaki öğrencilerin yeterli seviyede ikna edici metin yazamadıklarını; Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2013), lisans birinci sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin oluşturdukları ikna edici yazma ürünlerinin sorunlu olduğunu; Beyreli ve Konuk (2018), ilköğretim 6. sınıftaki öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için yaptığı çalışmanın ön test sonuçlarında öğrencilerin yetersiz seviyede kaldığını belirtmektedir. Zelzele ve Ateş (2022), ikna edici yazma konusunda sınıf öğretmenlerinin bu becerinin öğretimi konusunda kısmen bilgilerinin olduğunu, tereddüt yaşadıklarını ve eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle ikna edici yazmada öğretim sürecinin her kademesinde bireylerin eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yazma becerisinin etkin bir şekilde geliştirilmesinde farklı öğretim yaklaşımlarından ve tekniklerinden faydalanılması gerektiği söylenebilir. İkna edici yazma becerisinin

gelişimi için eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım olan argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olacağı düşünülmektedir.

İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı [OECD] (2003), bireylerin kendilerine verilen argümanlardan uygun ve doğru sonuçlar çıkarma, diğer kişiler tarafından öne çıkarılan iddiaları, kanıtlara dayanarak değerlendirme ve düşünceleri kanıta dayalı söylemlerden ayırt etmenin önemli bir iletişimsel beceridir (s. 132). Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde bireyin argüman kullanma ve bunları işlevine uygun biçimde düzenlemesi göz önünde bulundurulduğunda, argümantasyon temelli öğrenme modelinin iletişimsel beceriye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecini öğrenciler konu hakkında soru sorarak, bu sorulara iddialar geliştirerek, bu iddiaları gerekçelendirerek ve karşıt iddiaları eleştirerek gerçekleştirirler. Yazma çalışmalarının farklı biçimlerini de barındıran argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin veri, kanıt ve savlar arasında bağlantı kurma ve savları formüleleştirme, gerekçelendirme gibi süreçleri yazma becerisi içerisinde gerçekleştirir (Kabataş Memiş, 2014, s. 403). Öğrencinin bu süreci bilinçli olarak yürütmesi, fikirlerini daha sağlam ifade ederek güçlü bir performans göstermesi ve aynı zamanda çevresini ikna etmede daha yetkin olmasını sağlayabilir (Hakyolu, 2010, s. 19). Argümantasyon temelli öğrenme modeli; öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme, derse ve alana yönelik duyuşsal becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Fettahlıoğlu, 2020, s. 166). Alanyazına bakıldığında argümantasyon temelli öğrenme modelinin fen ve kimya alanlarında yapılan çalışmalarda akademik başarıyı (Aslan, 2018; Bilgiç, 2023; İlk, 2019; Sönmez, 2020; Öztürk, 2020) ve alana karşı öğrencinin motivasyon özelliklerini olumlu yönde etkilediği görölmektedir (Aydoğdu, 2017; Çiçek-Şentürk, 2020; Demirel, 2017; Yalçın-Çelik, 2010).

Türkçe eğitimi alanına bakıldığında ise yazma motivasyonu konusunda çeşitli araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Bu araştırmalarda Süğümlü (2016), yazma özerkliği; Güner (2016), otantik görev temelli otantik materyal kullanımı; Aktaş (2019), dijital yazma atölyesi; Hamaratlı (2015), kelime ağı oluşturma yönteminin kullanımı; Erbilen ve Temizkan (2021), yazma öncesi etkinliklerin kullanımı; Baş ve Turhan (2017), Poll Everywhere Web 2.0 aracının kullanımı gibi alanların yazma motivasyonuna etkisi ortaya konulmuştur.

Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde ikna edici yazmayı geliştirici çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitiminde argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ilk çalışmanın Kana (2013), tarafından yapıldığı, daha sonrasında araştırmalara pek konu olmadığı görülmüştür. Ek olarak yazma motivasyonunu geliştirici çalışmaların sınırlı oluşu ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin motivasyona etkisi ve iletişime olan katkısının olduğu araştırmalardan hareketle söylenebilir.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesini, “Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf ğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisi nedir?” sorusu oluşurmaktadır. Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere araştırmada yanıt aranmıştır:

1. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubu ğrencilerinin uygulama öncesi, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubu ğrencilerinin uygulama sonrası, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları ncesi, İkna Edici Yazıları lme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları lme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları öncesi, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın temel amacından hareketle şu alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Çalışma grubunun yazılı argüman oluşturabilme seviyelerini belirlemek,
2. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma başarılarına etkisini belirlemek,
3. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı motivasyonlarına etkisini belirlemek.

1.4 Araştırmanın Önemi

Dilin etkili kullanımı bireyler arası iletişimde önemi büyüktür, bu durum dört iletişim türünde (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) kendini göstermektedir (Coşkun, 2021, s. 3). MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilerin kişilere etkin ve nitelikli bir şekilde kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu vurgu, becerilerin geliştirilmesi sürecinde öğretimdeki yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerde yeni arayışlara yol açmaktadır.

Türkçe dersleri bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünmesini, bir durumu araştırma, bir konuda karara varma, problemleri çözebilme ve özgün fikirler üretip savunabilme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu beceriler, bireyin üst düzey düşünebilmesini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İkna edici yazma, üst düzey bir düşünme becerisi gerektirmektedir. Bu süreçte anlama, eleştirme, çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme gibi beceriler kullanılır. Öğrencilerin bu becerileri ikna edici yazma sürecinde işlevsel bir biçimde kullanması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yetkinlikler de bunu destekler niteliktedir:

Yetkinlikler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir: ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme becerileri, inisiyatif alma ve girişimcilik becerileri, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri, kültürel farkındalık ve ifade becerileri, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve dijital yetkinlikler olarak sekiz başlıkta ele alınmıştır (MEB, 2019, s. 4-5).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ana dilde iletişim anahtar yetkinliğinde şu şekilde belirtilmektedir: “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, hayatının her alanında her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2019, s. 5). Buradan hareketle Türkçe derslerinde bireylerin uygun ve yaratıcı bir dil kullanabilmesi için ikna edici düşünebilme, konuşabilme, yazabilme ve kanıt sunabilme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

İkna, MEB (2009, s. 355)'in öğretim programlarında konuşma türleri sınıflandırmasında yer almakta ve 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma

yöntemleri içerisinde “ikna etme” kavramına rastlanılmaktadır. Programda İkna edici yazma stratejisine ve argüman oluşturmaya temel oluşturacak kazanımlar şunlardır:

Bilgilendirici metin yazar: a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır. b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir. Yazma stratejilerini uygular. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar (MEB, 2019, s. 46).

Bireyler günlük yaşamda birçok iddia ortaya atar ve bu savları doğru kabul eder (Canale vd., 2021). Bu iddiayı karşıdaki bireyin de kabul etmesini bekliyorsa bu noktada işe savı destekleme unsurları devreye girmektedir. Bu unsurlar veriler, gerekçeler ve çürütücülerdir. Bu noktada iddiaya uygun argümanları üretme ve sunma becerisi ön plana çıkmaktadır. İkna sürecinin tam olarak başladığı ve etkili bir şekilde devam ettiği noktada, birey bu unsurları üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak sürdürebilir ve tamamlayabilir. Üst düzey zihinsel becerilerin kullanımı 21. yüzyıl becerileriyle ilintilidir.

Kylonen (2012), 21. yüzyıl becerileri üç ana gruba ayrılmıştır: sanal okuryazarlık, öğrenme ve yenilik, uzmanlık ve hayat becerileri şeklindedir. 21. yüzyıl becerileri kapsamında argümantasyon, ikna ve ikna edici yazma ele alındığında şu şekilde yorumlanabilir: Bu süreçte birey eleştirel düşünür, problem çözer, iletişim ve iş birliği yapar, yaratıcı ve üreticidir; bu kazanımlar öğrenme ve yenilik becerileri grubuna işaret etmektedir. Bilgi okuryazarlığı yapar, medyadaki unsurları değerlendirir, iletişim teknolojisindeki verileri doğru ve anlamlı okuryazar; bu kazanımlar ise dijital okuryazarlık becerileri grubuna işaret etmektedir.

21. yüzyıl becerileri bağlamında bireyin etkili bir okuryazar olması elzemdir. Yazma becerisi kapsamında ikna edici yazmanın etkililiği açısından argüman üretme ve sunma yetkinlik isteyen bir beceridir. Bu kabiliyet yazma becerisi gibi öğrenilebilir, geliştirilebilir niteliktedir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeli, kişilerin fikir üretme, araştırı, eleştirme, öğrenmeyi öğrenme ve bilgilerini işlevsel hale getirmelerine imkân tanıyan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. 21. yüzyıl becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin kendini gerçekleştirme ve toplumsal alanda hedeflerine ulaşabilme noktasında

sorun yaşamayacağı söylenebilir. Aynı zamanda argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde bireyler soru sorar, iddia ortaya atar ve deliller sunar, büyük ve küçük grup tartışması yapar, bunları yazılı hale getirip sunar. Bu bağlamda argümantasyon temelli öğrenme modelinin, dört temel beceri alanlarının gelişimine katkı sunacağı varsayılabilir.

Türkiye'deki akademik çalışmalar tarandığında ikna edici yazma becerisi ve yazma motivasyonu gelişimi noktasında argümantasyon temelli öğrenme modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe eğitimi açısından yeni öğrenme-öğretme yaklaşımı kullanımının yazma becerisi alanına, araştırmacı, öğretmen ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda yer alan temel sayılıya dayalı olarak yapılmıştır:

- ✓ Bu çalışmada öğrencilerden beklenen argümanları alabilmek için öğrencilere yazdırılan ikna edici yazma yönergesi her öğrenciden yeterli düzeyde veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.6 Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul ilinde bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma, veri elde etmek için öğrencilere yaptırılan güdümlü yazma etkinlikleri ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Argümantasyon

Argüman kelimesi Fransızca “*argument*” sözcüğünden dilimize aktarılmıştır. Sözcük tanımı olarak ise “*iddia, kanıt, tez, sav*” anlamlarına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bir diğer tanımlamalara bakıldığında argüman, ileri sürülen fikrin doğruluğunu ortaya koymayı hedefleyen bir sözlü anlatım biçimidir (Toulmin, 2003). Ortaya atılan iddiaların doğruluğunu desteklemek amacıyla ortaya konulan kanıtlardır (Walton, 2006). İki karşıt durumun birbiriyle olan ilintisini karşıtlık temelinde ele almak ya da akılcı sonuçlara ulaşmak için ortaya konulan çabadır (Kaya ve Kılıç, 2008). Argüman kişilerin belli bir konu üzerindeki ürettikleri iddialarını veya açıklamalarını gerekçelendirmek için ürettikleri yapıdır (Ekici ve Güven, 2020, s. 29). Araştırmacıların tanımlarından hareketle argüman, iki karşıt duruma yönelik iddiaları desteklemek ve doğruluğunu ortaya koymak için oluşturulan yapılar bütünü olduğu ifade edilebilir.

Argüman ve argümantasyon birbirinden süreç olma durumuna göre ayrılmaktadır. Tanımlamalara bakıldığında, argümantasyon, bireyin kanıtları oluşturduğu ve değerlendirdiği sosyal bir süreç (Kuhn ve Udell, 2003). Uygulamalı veya kuramsal kanıtlarla desteklenip, değerlendirilen bilimsel fikirleri, bilimsel tartışma ve kolektif etkileşimle ele alma süreci (Jimenez-Aleixandre ve Erduran; 2007). Bireyin akılcı bakış açısıyla bir düşünceyi desteklemesi ve zıt fikri kanıtlarla çürütmek için uğraştığı sosyal bir süreç (Nussbaum, 2002). Toulmin (2003), iddiaları kanıtlarla temellendirerek işlevsel gerekçelerle ilişkilendirme süreci; argümanların birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve verileri mantıklı bir şekilde gerekçelendirme süreci (Arık ve Akçay, 2020, s. 188); bireyler ortaya attıkları savları savunurken, inandırıcı kanıtlar kullandığı, fikirleri gerekçelendirdiği, bu iddiaları incelediği, sorguladığı, eleştirdiği, değerlendirdiği ve bu iddialara yönelik düzenlemeler yaptığı, buna dayanarak kişiyi ikna ettiği, bir konu hakkında bilimsel fikirler ürettiği, fikirlerini yazılı ya da sözlü olarak ifade edebildiği sosyal, entelektüel bir tartışma sürecidir (Aktamış, 2017; Ekici ve Güven, 2020). Bir başka deyişle kişinin karşıdaki kişiyi bir şekilde ortaya attığı iddiaya inandırma çabası olarak görülebilir. (Rigotti ve Morasso, 2009). Tanımlardan hareketle argümantasyonun bir süreç olarak ele alınmakta olduğu görülmektedir. Bu süreçte bireyin ele aldığı konuyu kanıtlarla desteklemesi, bağlama uygun ve işlevsel gerekçeler sunması, karşıt fikri çürütmek için ortaya attığı akla uygun yazılı ve sözlü ifadelerin önemi ise üstünde durulan anahtar

ifadelerdir. Bu anahtar ifadeler belirli bir amaç ve hedef güdümünde ortaya atılmaktadır. Bu noktadan hareketle argüman modelleri geliştirilmiş ve bunlar analitik, normatif ve betimsel amaçlar şeklinde gruplandırılmıştır.

Nussbaum ve Edward (2011), şu şekilde ele almıştır:

- ✓ Analitik Amaçlar: Argümanın parçalara ayrılmasında ve bu parçaların ilintisini ortaya konmasına daha açık bir ifadeyle argümanın yapısının çözümlenmesini sağlar.
- ✓ Normatif Amaçlar: Argümanın niteliğinin incelenmesi amacıyla argümanların konuşma sürecinde nasıl kullanılacağı ve rasyonel olmayan argümanların ortaya konulmasında kullanılmaktadır.
- ✓ Betimsel Amaçlar: Bireylerin tartışmaya katılma eğilimlerinin betimsel ve açıklayıcı bir biçimde ele alınmasında kullanılmaktadır (s. 85).

Üç farklı sınıflandırmadaki amaçların bağlama uygun kanıt üretmek için işlevsel olduğu ifade edilebilir (Özsevgeç ve Altun, 2019, s. 176).

Sosyal yaşamda bağlama uygun argüman üretmek güçtür. Bireylerin alışageldiği tutum ve alışkanlıkları değiştirmenin zor olduğu bilinmektedir, bu durum güçlüğün derecesini artırmaktadır. Buradan hareketle bağlama uygun amaçların işlevsel ve etkili olması üst bir önem taşımaktadır. Bu beceriyi etkili kullanan kişilere rastlama olasılığının düşüklüğü ise öne çıkarılan bir diğer durumdur (Crowell ve Kuhn, 2012).

2.1.1 Argümantasyon Türleri

Argümantasyon türleri sözlü argüman ve yazılı argüman olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Bireylerin bazı becerileri öğrenme sürecinde hem sözlü hem de yazılı argüman üretmesi elzem olarak görülmektedir (Yeşildağ-Hasançebi ve Günel, 2013).

2.1.1.1 Sözlü Argümantasyon

Sözlü argümantasyon bireylerin bir konu üzerine araştırmalar yaparak kendi argümanlarını oluşturduğu bu konuya ilişkin iddialarını ve bu iddialarla ilgili kanıtlarını sözlü olarak sunduğu, bireylerin karşıdaki kişinin düşüncelerini seçerek dinlediği ve bu düşüncelerin çürütülmesinde karşı iddialarını da sözlü olarak belirttiği bir tartışma şeklidir (Aktamış, 2017).

2.1.1.2 Yazılı Argümantasyon

Bireylerin kendilerine yazılı şekilde sunulan sorular veya diyaloglar ile ilgili iddialarını ve bu iddialara ilişkin gerekçelerini yazılı olarak ifade ettiği, kişilerin grup veya bireysel olarak konuşma sırasında ele alınan olay-konu ve düşüncelere dair tartıştığı, varsayımlarda bulunduğu, kanıt oluşturduğu ve kendine özgü iddialarını destekleyici gerekçelerle ve ihtimal dâhilindeki zıt düşünceleri çürüten argümanlarla tartışarak ele aldığı bir süreçtir (Aktamış, 2017).

Yazma eylemi öğrencilere bildiklerini gözden geçirerek, değerlendirme ve yeniden şekillendirme imkânı sunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadıkları kavramların öğretiminde yazma aktivitesinin önemli katkılar sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı ifade edilmektedir (Aktamış, 2017). Diğer katkıları da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir ve birçok olguyu detaylarıyla tartışmalarına imkân sağlar, hipotezler kurdurur ve fikirlerini belirtirken farklı fikirleri de değerlendirmesine imkân tanır (Prain ve Hand, 1996).

2.2 Argümantasyon ve Toulmin Modeli

Argümantasyonun tartışma biçimi şekliyle eğitimde uygulanma sürecini başlatan kişi Stephen E. Toulmin'dir. Stephan Toulmin (2003) tarafından yazılmış olan *The Uses of Argument* (Argümanların Kullanımı) adlı eser yapılandırılmış bir tartışma modeli sunar. Bu modelin eğitimde sistematik ve kademeli olarak kullanılmaya başlanılmasından dolayı önemli bir yere sahiptir. Toulmin'in geliştirmiş olduğu model, diyagram ve ölçekler günümüzde kullanılmaya devam etmektedir. Bu modeli oluştururken ortaya konulan argümanların öznel algılar çerçevesinde olduğunu belirtmiştir. Daha açık bir ifadeyle bireyin ortaya kendi benlik yapısından bir ürün koymasına işaret etmektedir.

Toulmin eserinde argümantasyon sürecinde 6 unsurdan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu unsurları ana ve yardımcı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bir argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde ana unsurların (ilk üç unsur) mutlaka bulunması gerektiğine işaret etmiştir.

Bu unsurlar şu şekildedir:

İddia (Claim): Tartışma sürecinde konu hakkında ortaya atılan düşünce, tartışma konusunun çözümü için belirtilen görüştür veya tezdır.

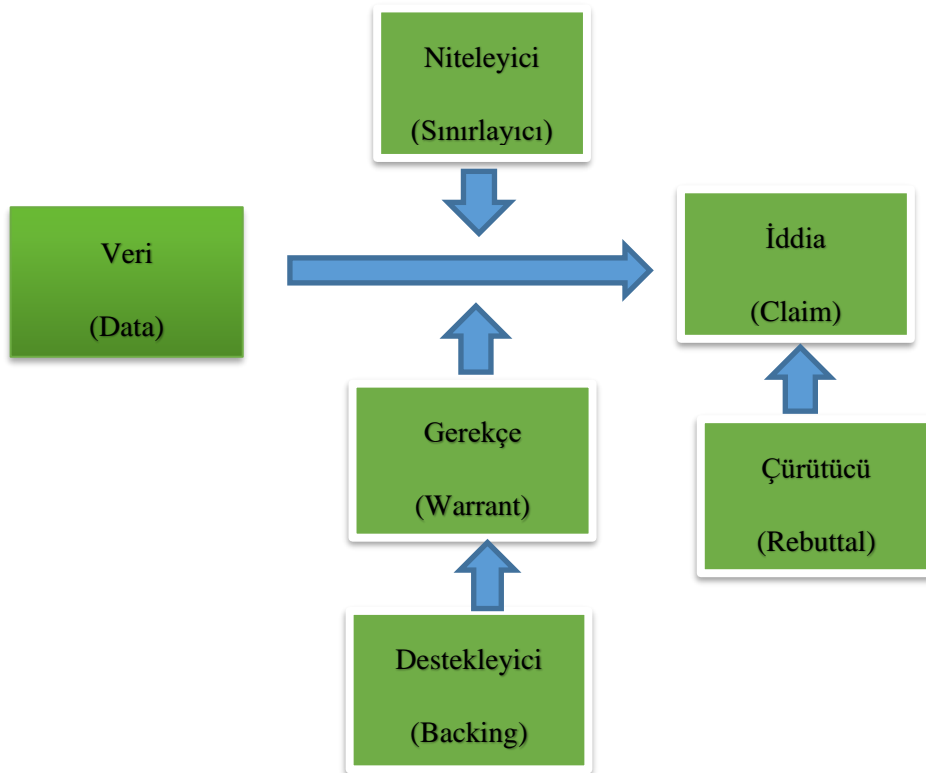
Veri (Data): Ortaya atılan iddiayı ispatlamak için kullanılan kanıttır.

Gerekçe (Warrant): Ortaya atılan iddianın nedensel alt yapısı, iddia ile verinin bütünlüğünü sağlayan rasyonel ifadelerdir.

Destekleyici (Backing): Gerekçelerin geçerliğini, doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlayan ifadelerdir.

Çürütücü (Qualifiers): Ortaya atılan iddianın geçersiz olacağını anlatan ifadelerdir.

Sınırlayıcı/Niteleyici (Rebuttal): Ortaya atılan iddianın geçerliğini, iddianın sınırlarını çizen ifadelerdir.



Şekil 2.1 Toulmin'in Argümantasyon Modeli (2003)

Şekil 2.1'de Toulmin Argümantasyon Modeli'ne (2003) yer verilmiştir. Şekle göre ortaya bir iddia atılır ve bunu veriler desteklemektedir, gerekçeler ise iddia ile veriler arasında geçiş/köprü görevini üstlenmektedir, destekleyiciler de iddiaları güçlendirmekteyken niteleyiciler de iddianın sınırlı olduğu noktaları ifade etmektedir, çürütücüler de iddianın geçerliğini yitireceği durumları belirtmektedir (Erduran vd., 2004).

Ekici ve Güven (2020), bu yapıya göre argümantasyon sürecini şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Sosyal açıdan mana yaratma uğraşdır,
- ✓ Etkileşimli ve devingen bir hareketler dizisidir,

- ✓ Desteklenen savların oluşturduğu bütünselliktir,
- ✓ Fikirlerin teyit edilmesinin bir aracıdır,
- ✓ Özel bir alan altında incelenmesi gereklidir,
- ✓ Nitelikleri duruma göre değişen bir yapıdır (s. 53-54).

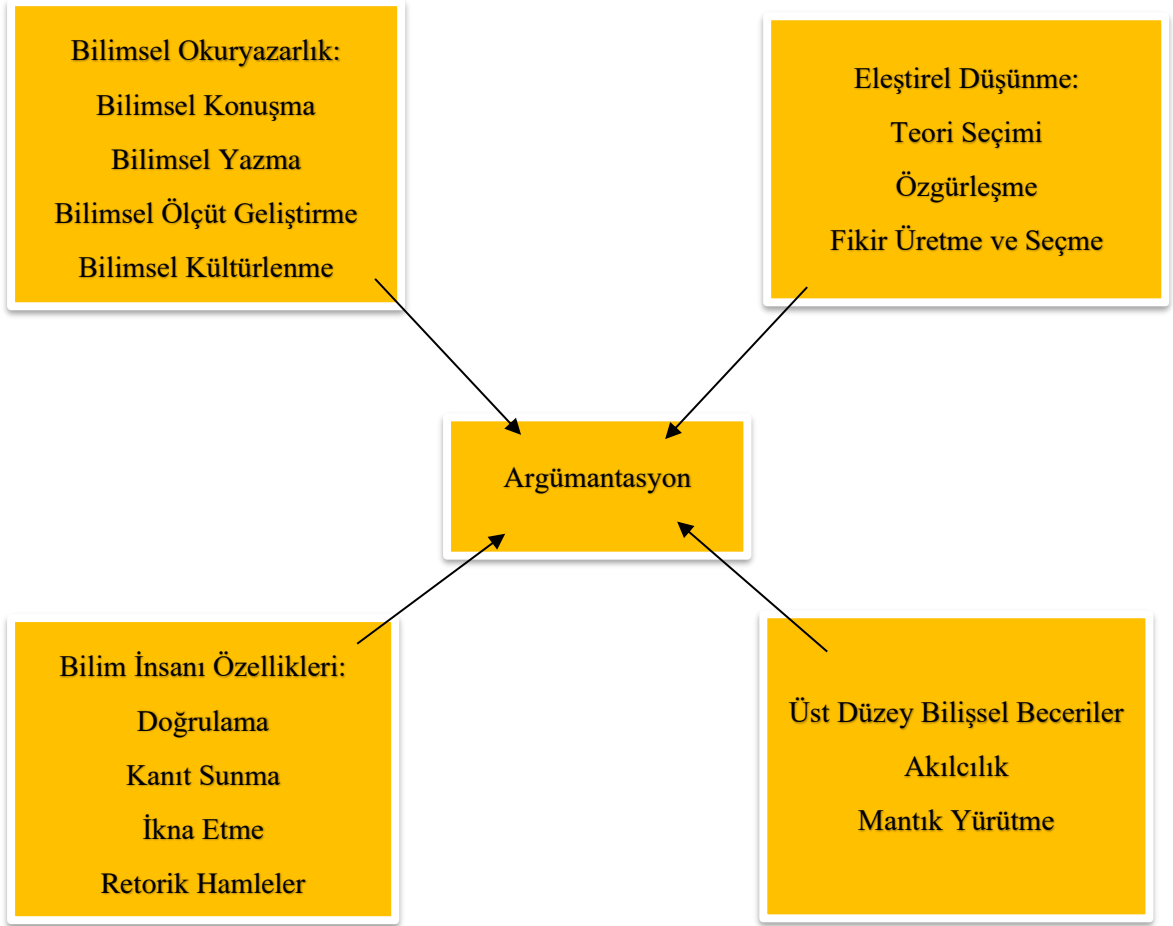
Toulmin'e (2003) göre argümantasyon temelli öğrenme modeline dayalı bir etkinlik gerçekleştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmelidir:

- ✓ Bir problem durumuyla ilgili ortaya konulması,
- ✓ Üretilen iddiaların kanıtlarının sorgulanması,
- ✓ Kanıtsız savların gözden geçirilmesi,
- ✓ Kanıtlarıyla sunulan iddiaların bütünleştirilmesi,
- ✓ Argümanın sağlamlaştırılması.

Özsevgeç ve Altun (2019), argümantasyon temelli öğrenme modeliyle öğretim gerçekleştirilen ortamlarda dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Öğrenme ortamlarında çok yönlü diyalogların gerçekleşmesine imkân tanınmalıdır.
- ✓ Bireylerin argümantasyon temelli öğrenme sürecine katılması teşvik edilmelidir.
- ✓ Bireylerin birbirlerini dinlemeleri elzemdir.
- ✓ Bireylerin tartışmada taraf olması gereklidir.
- ✓ Argümantasyon temelli öğrenme sürecinde ortaya konan veriler teyit edilmelidir.
- ✓ Argümantasyon temelli öğrenme sürecinde bireylerin sorular geliştirmesine imkân tanınmalıdır.
- ✓ Argümantasyon temelli öğrenme sürecinde zaman doğru yönetilmelidir.
- ✓ Argümantasyon temelli öğrenme ortamı müzakereye uygun hale getirilmelidir.

Akılcı bir biçimde gerçekleşen argümantasyon temelli öğrenme sürecinde öğrencilerin zıt gelen herhangi savı, verileriyle çürütebilmesi üst düzeyde etkili argüman ürettiğine delildir (Osborne vd., 2004). Üst düzey argümanları kurabilmek için öğrencinin bazı bilimsel bileşenleri etkin kullanabilmesi gerekmektedir. Bu noktada argümantasyonun bilimsel bileşenleri kavram haritası Erduran ve Aleixandre-Jimenez (2007) tarafından oluşturulmuştur:



Şekil 2.2 Argümantasyonun Bilimsel Bileşenleri

Şekil 2.2’de yer alan bilimsel kültürlenme, bilimsel okuma, bilimsel yazma, bilimsel bilgi ölçütü geliştirme argümantasyonun desteklediği bileşenlerdir ve bu bileşenler bilimsel okuryazarlık ile doğrudan ilintilidir (Erduran ve Aleixandre-Jimenez, 2007). Argümantasyonun desteklediği akılcılık ve mantık yürütme öğeleri, üst düzey bilişsel kabiliyetlerin gelişimine katkıda bulunur. Doğrulama, kanıt sunma, ikna etme ve retorik hamleler bileşenleri bilim adamı gereksinimleridir. Argümantasyon sürecinde birey bileşenler arasında belirlediği öğelerle düşünceleri özgürce çürütmeye çalışırlar. Bu özellikler Şekil 2.2’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme öğeleridir (Erduran ve Aleixandre-Jimenez, 2007).

2.2.1 Modelin Yararlılıkları

Toulmin’in Argümantasyon Modeli’nin argümantasyon temelli öğrenme-öğretme sürecine katkıları şu şekildedir (Driver vd., 2000):

- ✓ Öğrenme ortamının öğrenciyi aktif olarak sürece dâhil etmesi öğrencinin ders içi etkinliklere katılımını arttırmaktadır.
- ✓ Öğrenciler fikirlerini eleştiri ortamının gereklerine göre belirtir ve eleştirilerini yapıcı bir şekilde gerçekleştirirler.
- ✓ Öğrenciler fikir üretirken bilim insanı gibi yaklaşım sergilerler ve bilgiye ulaşırken bilimsel bir yaklaşımla adımlar atarlar.
- ✓ Öğrenciler büyük ve küçük grup tartışmalarıyla akranlarını dinleme, eleştirme gibi toplumsal yönlerini geliştirirler ve birey olmanın gereklerini yerine getirirler.
- ✓ Öğrencilere bilimsel akıl yürütme, fikir üretme ve bilişsel yönü geliştirme noktasında kazanım sağlar.
- ✓ Öğrenciler modeldeki unsurlardan hareketle hangi aşamada sorular soracağını ve soruların biçimini geliştirmeyi öğrenmektedirler.
- ✓ Öğrenciler modelin gerektirdiği tartışma ortamı sayesinde bunun bir süreç olduğunu ve ortaya attıkları iddiaları gerekirse değiştirip duruma uygun hale getirmeyi, iddiasını güçlendirecek gerekçeleri sunabilmeyi öğrenmektedirler.

Aldağ (2006), Toulmin'in Argümantasyon Modeli'nin argümantasyon temelli öğrenme-öğretme sürecine kattığı faydaları şu şekilde ifade etmektedir:

- ✓ Tartışma sürecini yavaşlatarak çözümlenmek bireylerin süreci anlamlandırmalarını sağlar.
- ✓ Savı ortaya koyan bireyin kapalı biçimde ifade ettiği önermeleri belirlerken kişilere katkı sağlar.
- ✓ Tartışmanın etkileşimli bir mantık yürütme süreci olduğu bilincini kazandırır.
- ✓ Tartışma sürecinin şeklini nitelikli hale getirir.
- ✓ Bireye sorgulama becerisi kazandırır.

Toulmin'in Argümantasyon Modeli ile öğrenciler sorular üretip sormakta, kanıtları sınıflandırıp sıralamakta ve eş güdümlü olarak iddialar meydana getirmekte ve iddialarını var olan bilimsel bilgilerle kıyaslarken karar verme süreçlerini etkin kullanmaktadır (Yeşildağ-Hasançebi ve Günel, 2013). Öğrenciler argümantasyon sürecine katıldıkları ve farklı fikirlerle karşı karşıya geldiklerinde, kendi düşüncelerini sunabilir, kavram yanlışlarını ayırt edebilir ve etkin öğrenmeler sağlayabilirler (Cross vd., 2008). Buradan hareketle model ile kişilerin öğrenme ortamını çeşitlendirdiği ve modelin sosyal bir kişilik geliştirmede yol gösterici olduğu söylenebilir. Sosyal konularla daha içli dışlı

olmamızı sağlayan argümantasyon, öğretimde kalıcı ve etkin öğrenmeyi gerçekleştirme, üst seviyede fikir üretme becerilerini geliştirme, toplumsal ve bilişle ilgili bakış açısından hareketle iş birlikli problem çözme anlayışını kazanmada etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Torun, 2018).

2.2.2 Modelin Sınırlılıkları

Toulmin'in Argümantasyon Modeli birçok alanda uygulanmaktadır ve son dönemlerde eğitim alanındaki uygulamaların sıklığının arttığı söylenebilir. Araştırmalar modelin birçok yararını ortaya koyarken sınırlılıklarına da değinmektedir.

Driver vd. (2000), Toulmin'in Argümantasyon Modeli'nin sınırlı yanlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- ✓ Çeşitli anlamlara gelebilen bazı ifadelerin yer alma ihtimali vardır.
- ✓ Müzakere sürecinde olaylar ve durumlar açıkça ifade edilmeden üstü kapalı bir biçimde söylenmektedir
- ✓ Konuşmanın akış halinde sürdürülmesi amacıyla yazılı metin incelemesi yapılmalıdır.
- ✓ Müzakere sürecinde fikir savunması yapılırken sözlü ve yazılı ifadelerde beden dili kullanılmayabilir.
- ✓ Müzakere sürecinde belirli bir sıra yoktur, esnek ilerleyen süreçte veri analizi güçleşebilir.
- ✓ Müzakere sürecinde ifadeler açık, yalın ve sade bir şekilde olmalıdır.

Toulmin'in Argümantasyon Modeli, üretilen argümanların içeriğinden çok yapısına odaklanması, argümanların farklı bağlamlarda farklı anlamlara gelebilmesi, diyalojik yapıyı dikkate almaması, argümanı oluşturan bileşenlerin sürekli olarak belirlenememesi modelin sınırlılıklarındandır (Paglieri, 2006). Toulmin'in argüman modelinin bir diğer sınırlılığı ise modelin tartışmanın sosyal boyutuna odaklanmamış olarak ele alınmaktadır. Van Eemeren vd. (1992), Toulmin'in argüman modelinin çözümleyici amaçlara yarar sağladığını belirtirken sosyal bağlamdaki süreci tanımlamak için yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle Toulmin'in Argümantasyon Modeli hakkında, argümanın sadece yapısal boyutunu ele almasıyla bağlamdaki niteliğini ortaya çıkarmadığı söylenebilir.

Modelin bileşenleri özel bir alanda kullanılacaksa o alana dahil edilmesi veya çerçevesinin net olarak çizilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle unsurların tanımlarının sınırlarının tam olarak çizilmemesi tartışma sonrasında elde edilen verilerin analizinde unsurların birbirinden tam olarak ayırt edilmemesine neden olmaktadır; modelin eleştirisi ve değerlendirme süreci bir bütünlük sağlaması gerekirken bunu sağlamadığı görülmektedir; modelin unsurları uzun ve karmaşık metinlerde analizi güç hale gelmektedir, ancak yeni unsurların eklenmesi analiz sürecini daha da güçleştirecektir (Aldağ, 2006). Ek olarak modeldeki bazı unsurlar tartışmada genellikle göz ardı edilmektedir (Driver vd., 2000). Burada modelde bir argümanın oluşması için iddia, veri ve gerekçenin mutlaka olması gereken unsurlar arasında olması ve diğer unsurların arka planda kalmasına neden olabileceği söylenebilir. Bir diğer sınırlılığı da modelden hareketle oluşturulan argümanların yazılı ve sözlü halini incelemek mümkünken duyuşsal boyutunu incelemek mümkün değildir (Paglieri, 2006).

2.2.3 Modelde Öğretmenin Rolü

Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde öğretmenin dikkate alması gereken durumlar şu şekildedir (Keys vd., 1999):

- ✓ Öğrencilerin bilgilerini işlevsel olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamı tasarlar ve etkinlikler geliştirir.
- ✓ Öğretim sürecinde yol göstericidir.
- ✓ Öğretim sürecinde tartışma ortamları oluşturarak öğrenciler arasındaki etkileşimi artırır ve sürece aktif katılım göstermelerini sağlar.
- ✓ Öğrencilerine etkili sorular hazırlamaları yönünde yol gösterir ve niteliği artırıcı dönütler verir.
- ✓ Öğretim sürecinde öğrencilerin gereksinim duyacağı materyal ve diğer unsurları önceden kestirerek temin eder.
- ✓ Öğrencileri sürece aktif olarak dahil eder ve gerekli motivasyonu sağlar.
- ✓ Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları için grupla yapılan etkinliklere öncelik verir.
- ✓ Öğrencilerin tahmin etme ve çıkarımsal düşünme becerilerini geliştirmek için sorulan sorulara doğrudan cevap vermez.

Zohar ve Nemet (2002), bireylerin birbirinden farklı toplumsal değer algılarına sahip olduğunu, bu farklılık benzer ortamda aynı bilgileri paylaşmalarını sağlarken farklı yapılandırmaların olacağını söylemektedir. Bu durum bireylerde aynı konuda farklı argüman üretmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin ise bu konuda bireylere argüman üretmeyi öğretirken farklı ve alternatif argüman üretme ve bu argümanları çeşitli gerekçelerle savunmaları noktasında yardımcı olmalıdır.

Argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde bireyler kolaylıkla iddia ortaya atabilirken öğretmenler tarafından yeterince destek alamadıkları için iddiaları destekleme ve etkin veriler sunma noktasında zorlandıkları belirtilmektedir (Jimenez-Aleixandre vd., 2000). Aynı zamanda öğrencilerin, öğretmen desteği olmadan bilgiyi ayrıntılı çözümleyemedikleri, eleştirel sorular sormadıkları ve önceki bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştiremedikleri ifade edilmektedir (Gillies ve Khan, 2009). Jonassen ve Kim (2010), bireylerin argüman üretmede yaşadığı zorlukları tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri argüman üretme becerilerini geliştirme noktasında bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu açıklamalardan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modeli sürecinde rol model ve yol gösterici konumundaki öğretmenin desteği, öğrencinin argüman üretmesinde ve niteliğini arttırmasında yadsınamaz bir etkisi olduğu söylenebilir. Ek olarak öğretmenin bu alandaki eksikliği, koşul olarak öğrencide de görüleceği ifade edilebilir.

2.2.4 Modelde Öğrencinin Rolü

Argümantasyon temelli öğrenme modeli uygulamaları sürecinde öğrencilerin rolleri şu şekilde sıralanmıştır (Akkuş ve Kurt, 2012):

- ✓ Öğrenciler konuyla ilgili akıllarına gelen ve merak duydukları alanlarda sorular üretirler.
- ✓ Öğrenciler oluşturdukları sorulara yönelik uygulama, etkinlikler ve araştırmalar yaparak bilim insanı mantığında sorularına çözüm ararlar.
- ✓ Uygulama sürecinde aktif gözlem yapar ve veri toplarlar.
- ✓ Toplanan verileri sorularıyla bütünleştirerek iddialar geliştirir ve iddialarına kanıt ve gerekçeler sunarlar.
- ✓ Üretilen iddia, kanıt ve gerekçeleri öğrenme ortamında paylaşırlar.

- ✓ Öğrenciler ürettikleri fikirleri ortaklaşa paylaşırlar ve akranlarıyla iddialarını destekleyecek veya çürütecek kanıtları ortaya koyarlar.

Argümantasyon temelli öğrenme-öğretme sürecini öğrenciler sorular sorarak, eleştirel düşünerek ve iş birliği içerisinde tartışmalar yürüterek gerçekleştirmelidir. İddiaların kişisel algılara göre oluşturulması veya bireysel seçimlerini, destekleme ve gerekçelendirmede yararlanılan verilerden daha önde tutmamalıdır (Voss ve Means, 1991). Daha açık bir ifadeyle yanılığa düşen öğrenciler bazı durumlarda kişisel değer ve inançlarını desteklemek amacıyla kanıtları olduğundan farklı kullanmamalıdır (Sandoval ve Milwood, 2005). Buradaki yanılığa düşen öğrenciler kanıtları ortaya koymadan iddiasının geçerli olduğunu sanmaktadır (Kelly vd., 1998; Jimenez-Alexandre, Rodriguez, ve Duschl, 2000). Bu durumda üretilen argümanın niteliği ve işlevselliğinin olumsuz etkileneceği söylenebilir.

2.2.5 Argümantasyon Teknikleri

Argümantasyon teknikleriyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirebilir ve eleştirel düşünceleri sağlanabilir. Bu teknikler şu şekildedir (Osborne vd., 2004, aktaran. Aktamış vd., 2017, s.129):

İfadeler Tablosu: Öğretim sürecinde öğretim konusuyla doğrudan ilintili ifadeler verilir. Öğrencilerin bu ifadelere katılma/katılmama nedenlerini belirtmeleri ve fikir alışverişi yapmaları söylenir.

Argüman Oluşturma: Herhangi bir konu verilir ve açıklamaları için de ifadeler verilir, öğrencilerin bu ifadelerden hareketle kanıtlar içeren argüman üretmeleri, ürettikleri argümanları ise bir liste halinde düzenleyerek kendi düşüncelerini doğrulamaları beklenir.

Tahmin et- Gözlemle – Açıkla (TGA): Öğrencilere bilimsel bir örnek olay verilmeden önce varsayımlarda bulunarak olabileceklere dair tartışma yapmaları istenir. Daha sonra örnek olay gösterilir ve öğrencilerin varsayımlarının değişip değişmediği kontrol edilir. Değişim olursa ilk üretilen argümanlarını gözden geçirmeleri istenir.

Vee Diyagramı: Teknikte argümanların sol tarafta, argümanlara karşıt argümanların sağ tarafta, ortada ise bir soru yer alır. V şeklinde olan tekniğin keskin bölümünde ise birleştirme kısmı vardır. Birleştirme kısmında hangi tarafın diğerine göre daha güçlü

olduğu ve bunun sebepleri gözden geçirilerek ele alınır. Seçilen kısım için işlevsel çözümler üretilmeye çalışılır.

Yarışan Teoriler-Karikatür: Öğretim sürecinde birden çok teorinin bulunduğu düşündürücü ve güldürücü resim gösterilir. Öğrencilerden doğru buldukları kuramı belirlemeleri ve argümantasyon unsurlarını kullanarak tartışmaları sağlanır.

Yarışan Teoriler-Hikâye: İki zıt veya farklı fikirlerin bulunduğu bir öykü verilir. Bu öyküyü okuyup sorulara cevaplar vermeleri sağlanır. Daha sonra yanıtları gerekçeleriyle savunmaları ve çürütmeleriyle süreç sonlanır.

Argümanları Değerlendirme: Öğrencilere bazı açıklamalar verilir ve bunlardan en niteliklisini yazmaları istenir. Daha sonraki aşamada ise nitelikli olarak seçmedikleri diğer açıklamaları seçmeme nedenlerini açıklamaları istenir.

Bir Argümanı Yapılandırma: Bir sav ve birden çok sayıda gerekçe verilir. Daha sonra gerekçelerden iddiayı ayrıntılı açıklayanı belirlemeleri ve bu gerekçeyi destekleme nedenlerini ifade etmeleri sağlanır.

2.3 Yazma

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin kendi duygu, düşünce ve fikirlerini işlevine uygun bir biçimde ifade etmesini sağlayan araçlardan biri yazma becerisidir. Bu beceri öğrencinin günlük gereksinimlerini karşılamanın yanında eğitimlerini sürdürmelerinin, anlama-anlatma yeteneğini geliştirerek yaşamın her alanındaki başarılarının, duygularını anlatmanın, düşüncelerini somutlaştırmanın bir aracı olmaktadır.

Yazma becerisinin tanımlarına bakıldığında; bireyin zihinsel şemalarını ses/harfler aracılığıyla kâğıda aktarması (Başkan, 2019), yaşamdaki bilinçli/bilinçsiz öğrendiği bilgi ve tecrübelerini kodlar aracılığıyla ifade etmesi (Sever, 2015, s. 24), zihinsel tasarımlarındaki deneyim, birikim ve duyuşsal özelliklerin düzenli bir biçimde sembollerle kâğıda aktarılması (Güneş, 2021, s. 151), sistemli/sistemsiz biçimde öğrendiği bilgiler, duygu durumu özellikleri ve düşünce dünyasındakileri kodlarla kâğıda aktarması (Göçer, 2018, s. 27) şeklinde tanımladığı görülmektedir. Yazma, genelgeçer kodlarla bireyin yaşamındaki her durumu kalıcı hale getirmek adına kâğıda aktarmasıdır denilebilir. Tanımlardan hareketle yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğelere göre gerçekleştiği söylenebilir.

Yazmanın üç boyutu vardır ve bunlar: devinişsel, bilişsel ve duyuşsal boyutlardır.

Devinişsel boyut, bir yazının biçimsel olarak düzenini ifade eder. Bilişsel boyut, yazının içeriğiyle ilgilidir. Bir yazıda fikirlerin doğru-yanlışlığı, düşüncelerin aktarımındaki düzen gibi unsurlar yazının bilişsel boyutuyla ilgilidir. Duyuşsal boyutuyla, yazının üslubu söz konusu edilir. Kısaca bir yazıyı okuduğunuzda hissettiğiniz müzikalite, yazının duyuşsal boyutunu ifade eder (Yılar, 2019, s. 76).

Etkili bir yazma süreci bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların eşgüdömlü olarak işlemeyle gerçekleşmektedir (Karadağ, 2016, s. 37). Bu üç boyutta yer alan unsurların kullanım dengesi korunmalıdır. Çünkü bu boyutların birinde görölen eksiklik, yazma sürecinin kesintiye uğramasına, yazmaya karşı ilgisizliğe ve isteksizliğe neden olmaktadır (Karadağ, 2016, s. 37). Bu ifadelerden yola çıkarak yazma becerisinin çok boyutlu zor bir beceri olduğu ve birçok unsurdan meydana geldiği söylenebilir. Bu çok boyutluluğun doğru bir şekilde yönlendirilmesi, etkili bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesi ise sistemli bir öğretimle sağlanabilir.

2.3.1 Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri

Yazma becerisini kazanabilmek için öncelikle zihinsel olgunlaşmanın tamamlanması gerekmektedir. Bu olgunlaşmayla birey zihinde yapılandığı bilgileri seçerek, amaç-konu gibi öğeleri zihninde tasarlayacaktır (Güneş, 2021, s. 166). Yazma becerisinin edinimini zihinsel gelişimden sonra motor kasların gelişimi takip eder. “*Eller, parmaklar, el-göz koordinasyonu, fiziksel beyin fonksiyonları yazma ediniminin fiziksel unsurlarını; kalem tutuş - kavrama, karalama çalışmaları, şekiller oluşturma, çizgi çalışmaları, harfleri yazma ve birleştirme, heceler, sözcükler ve cümleler oluşturma ise fiziksel süreçlerini oluşturmaktadır*” (Mutlu, 2020, s. 46). Bu fiziksel unsurların sağlıklı ve etkin gelişmesi yazı yazma becerisinin gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Daha açık bir ifadeyle bireyin bedensel hazır oluşu, yazma pozisyonu ve ortamı, kısaca fiziksel hazırbulunuşluğu yazma sürecine etki eden temel unsurları oluşturmaktadır. Bahsi geçen fiziki öğelerin ana yönetimi beyindedir. Beyin fiziki öğelerin ve zihinsel faaliyetlerin işleyiş merkezidir. Bundan dolayı yazma sürecinde aktif işlev gösteren fiziki ve zihinsel faaliyetlerin gerçekleşmesi, beynin ilgili bölümlerinden gelen komutlarla mümkün olabilmektedir (Tunagür ve Kardaş, 2021, s. 60). Beyinden gelen doğru komut ve yönergeler, yazının niteliğini doğrudan etkileyeceği buradan hareketle söylenebilir.

Bir yazıyı oluşturan birçok öge vardır ancak temel ögelere bakılacak olursa, Göçer'in (2018) belirttiği yazıyı oluşturan temel ögeler şu şekildedir:

Yazıyı oluşturan Temel Ögeler

Konu/Tema: Konu, üzerinde söz söylenmek istenen mevzu, bahis; olay, olgu, durum veya sorundur. Tema, işlenen, üzerinde durulan konunun, mevzunun öne çıkarılan kısmıdır.

Amaç: Bizi yazmaya iten, okuyucumuza vermek ya da iletmek istediğimiz temel fikirdir.

İleti ve tez: İleti, işlenen konu üzerinden okuyucuya verilmek istenen mesajdır.

Biçem ve Söylem: Özgün anlatım tarzının oluşturulması elzemdir.

Plan: Metinde anlatılacakların bir önem sırasına koyulmasıdır. Temellendirilmez (s. 134-147).

2.3.2 Yazma Süreci

Yazma süreci çok boyutlu bir süreçtir. Etkili ve sistemli yönetilmesi gereken yazma sürecinin aşamaları hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama şeklindedir. Bu aşamaların açıklamaları ve üzerinde durulması gereken etkinlikleri şu şekildedir:

Hazırlık: Hazırlık süreci öğrencilerin yazma planlarını geliştirdikleri, ne yazmak istediğine ve yazma konusunda ne bildiğine ilişkin süreçleri gözden geçirdiği, ön bilgilerinden, yaşantılarından yola çıkarak yazma konusunda fikir ürettiği, amaçlarını oluşturduğu, hedef kitleyi belirlediği, yazı türünü seçtiği, düşünceleri organize ettiği aşamadır (Akyol, 2011; Bayat, 2020; Göçer, 2018; Karatay, 2011; Yıldız, 2018).

MEB (2018), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılabilecek çeşitli ön hazırlık çalışmaları vardır. Bunlar:

- ✓ Beyin fırtınası yaparak ön hazırlık çalışması
- ✓ Kümeleme ve listeleme yöntemi ile ön hazırlık çalışması
- ✓ Örnek metinden yararlanma,
- ✓ Resimleri kullanma,
- ✓ Soru-cevap tekniğini kullanma,
- ✓ Tartışma, konuyla ilgili küçük veya büyük grup tartışması yapma,

- ✓ Yazmaya güdüleme çalışmalarıdır (Coşkun, 2014, s. 57).

Sarıkaya (2022), hazırlık sürecindeki bazı uygulamaları şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Konu: Metin yazmada öğrencinin kendini ifade edebilmesi için bir araç konumundadır.
- ✓ Metin Türünü Belirleme: Farklı türlerde metinler yazdırmak o metinlerin yapıları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.
- ✓ Amaç Belirleme: Okuyucuya iletilmek istenen temel iletidir. Bir yazının temel dayanağı amacıdır.
- ✓ Hedef Kitleyi Belirleme: Yazarın anlatımını ulaştığı kitledir. Hedef kitleye göre yazı dili, anlatım tarzı da şekillenir.
- ✓ Konuyla İlgili Temel Düşünceleri Ortaya Koyma: Bu aşamada konu hakkında bilinenleri sıralama, sınıflama, ilintileme, eleştirme, tahminde bulunma, çözümlenme, yaratma ve değerlendirmenin yapıldığı geniş bir aşamadır (s. 226-227).

Hazırlık, yazma ürünlerinin oluşturulması için gereken zamanın büyük çoğunluğunun ayrılması gereken bir aşamadır. Sağlam bir temele dayandırılmış bir yazı, her yönüyle işlevsel bir ürün için nitelikli bir hazırlık sürecinden geçmelidir.

Taslak oluşturma: Metnin ilk halinin oluşturulduğu, yazılması hedeflenen konunun belirli bir düzen, mantıksal tutarlılık ve bütünlük, sıralama ve sınıflama içinde kağıda döküldüğü, temel olarak kelime, cümle ve anlatıma odaklanıldığı, yazının ana hatlarının oluşturulduğu, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlendiği, okuyucunun dikkatini çekecek noktaların belirlendiği ve mekanik boyuttan ziyade içeriğe odaklanıldığı, öğrenci düşüncelerini ve tercihlerini gözden geçirerek amacını, hedef kitleyi ve yazının türünü dikkate alarak bazı konularda değişiklik yaptığı aşamadır (Akyol, 2011; Bayat; 2020; Göçer, 2018; Karatay, 2011; MEB, 2018; Sarıkaya, 2022; Yıldız, 2018).

Bu aşamada imlâ ve noktalamaya odaklanılmaz. Yazı tekrar tekrar yazılabilir. Öğrencilerin bu aşamada doğru bir planlama yapması önemlidir. Çünkü taslak plan metinde tutarlılığı ve anlam bütünlüğünü yakalamasını, yazarken konu dışına çıkmamayı ve zaman kaybı yaşanmamasını sağlar.

Güneş (2021), taslak oluşturma ve metinleştirme sürecini şu şekilde belirtmektedir:

Metinleştirme Taslak Oluşturma

Uygun Kelimeleri Seçme Teknikleri:

- ✓ Konu, hedef, amaç ve bağlama uygun sözcükleri belirleme ve metni çeşitlendirme,
- ✓ Sözcüklerin manasını tahmin ve sorgulama, gereken durumda sözlüğe bakma,
- ✓ Tümceleri açık hale getirmek için düzeltmeler yapma.

Cümleleri Düzenleme Teknikleri:

- ✓ Fikirlerini doğru aktarmak amacıyla düzeltme yapma,
- ✓ Tümceler arası ilinti kurma,
- ✓ Doğru ve uygun noktalama işaretlerini kullanma.

Metni Yapılandırma Teknikleri:

- ✓ Fikirlerini tekrar düzeltme,
- ✓ Metin türüne göre yapıları ele alma ve kullanma,
- ✓ Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma,
- ✓ Farklı dil bilgisel işlemleri kullanma
- ✓ Ekleme, çıkarma, eritme, değiştirme, farklılaştırma gibi teknik unsurları işlevine uygun olarak ele alma (s. 167).

Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Bu aşamada taslak okunur, konuyla ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini tekrar gözden geçirilir, yazılanlar üzerinde düşünülür, düşünceler belirginleştirilir ve bazı ekleme ve çıkarmalar yapılır, fikirlerin nerelerde detaylandırılması, sınırlandırılması, tekrar düzenlenmesi ve ifade edilmesi noktasında karara varılır (Akyol, 2011; Bayat, 2020; Göçer, 2018; Karatay, 2011; MEB, 2018; Sarıkaya, 2022; Yıldız, 2018).

Akyol (2021), bu aşamada yapılacakları şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Oluşturdukları taslağı yeniden okur,
- ✓ Yazdıklarını akranlarıyla paylaşır,

- ✓ Öğretmeniyle görüş alışverişinde bulunurlar,
- ✓ Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazarlar (s. 113).

Faigley ve Witte (1981, aktaran, Akyol, 2021), bu aşamada eklemeler, desteklemeler, silmeler ve yer değiştirmeler yapılabileceğini ifade etmektedir:

Yazarken yeni kelimeler ekleyebilirler, asıl cümleleri yan cümlelerle destekleyerek zenginleştirebilirler, bazı cümle ve paragrafları silebilirler ve bazı cümle, deyim ve paragrafların da kompozisyon içerisinde yerini değiştirebilirler. Bütün bu düzenlemelerin öğretmen tarafından görülebilir olması için öğrenciler renkli kalemler veya bilgisayarda yazıyorlarsa farklı fontlar kullanabilirler (s. 113).

Aynı zamanda bu aşamadaki düzenlemeler uzun sürebilir. Buradan hareketle detaylı bir süreç olduğu, yazma öğelerinin bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Redaksiyon: Bu aşamada anlam boyutunda tespit edilen eksiklikler giderilir, mekanik süreçlerde gerekli düzenlemeler yapılır, bu aşamaya gelinceye kadar çalışmalarda ağırlık içerik üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak bu aşamada yazının mekanik boyutu öne çıkmaktadır. Mekanik unsurlar ise bir metin için gerekli olan heceleme, büyük harflerin kullanımı, cümle yapısı, yazının okunaklığı, sayfa düzeni, yazım, noktalama, yazının kâğıt üzerindeki konumundan oluşmaktadır (Akyol, 2011; Bayat, 2020; Göçer, 2018; Karatay, 2011; MEB, 2018; Sarıkaya, 2022; Yıldız, 2018).

Akyol (2021), metin ortaya konulduktan hemen sonra düzenlenirse etkisi düşük olabilir, birkaç gün bekleyerek özgün düşüncelerle yeniden metne dönerek ele almada fayda vardır, düzeltici okuma yavaş olmalıdır. Tümce tümce hatta sözcük sözcük olmalıdır (s. 115).

Güneş (2021), bu aşamayı gözden geçirme, taslağı düzeltme olarak ele almaktadır:

Metni Düzenleme Teknikleri:

- ✓ Metnin yazılma amacının gerektirdiği unsurların uygunluğunu teyit etmek için yeniden okuma,
- ✓ Amaca uygun bilgilerin yerinde kullanılıp kullanılmadığını teyit etmek için tekrar gözden geçirme,

Metin Bağlantılarını Kurma Teknikleri:

- ✓ Metnin yapısını düzenleme,
- ✓ Tümceler arası ilintiyi teyit etme
- ✓ Olay akışını fark edebilmeyi sağlayan zamansal ifadeleri teyit etme,
- ✓ Metin türüne uygun metin düzenini test etme,

Cümlelerin Kurallara Uygunluğunu Doğrulama Teknikleri:

- ✓ Manayı teyit etmek için tümceleri tekrar okuma,
- ✓ Tümcelerin çeşitli kısımlarında verilenleri izleme, bütünlük oluşturma,
- ✓ Tümcelerdeki sözcüklerin sırasını teyit etme,
- ✓ Noktalama işaretlerinin kullanımına yeniden göz atma.

Kullanılan Kelimeleri Doğrulama Teknikleri:

- ✓ Ulaşılmak istenen kitleye kullanılan sözcüklerin uygunluğunu doğrulamak için yeniden göz atma,
- ✓ Uygunluğu düşük olanları seçme,
- ✓ Dil bilgisi ve yazım kuralları yönünden ele alma.

Kullanılan Kelimeleri Doğrulama Teknikleri:

- ✓ Sözcüğün yazım şeklini anımsamak için çeşitli araçlar kullanma,
- ✓ Sözcüklerin yazımını teyit etmek için ipuçlarından faydalanma,
- ✓ Birincil kaynaklara ulaşma (sözlük, yazım kılavuzu vb.),
- ✓ Düzenleme esnasında not alınan sorulara yeniden göz atma.

Yayımlama: Yazma sürecinin son aşamasıdır. Bir yazının sınıfta ya da okulda sesli olarak okunması, bir panoya asılması, kitap olarak hazırlanması, gazete ya da dergide yayınlanması şeklinde gerçekleşebilir (Akyol, 2011; Bayat, 2020; Göçer, 2018; Karatay, 2011; MEB, 2018; Sarıkaya, 2022; Yıldız, 2018).

Karatay (2011), yayımlama ve paylaşımın öğrenci açısından yararlarını şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Yazmaya isteksiz öğrencilerin motivasyonunu artar ve yazmaya cesaretlendirir.
- ✓ Öğrencinin öz güveni artar.
- ✓ Öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağladığı için yazma davranışını pekiştirir.

- ✓ Öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmelerini ve öğrenmelerini pekiştirmelerine yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin birden çok kaynaktan yararlanma becerilerini geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin olumlu-olumsuz taraflarını görebilen bireyler olmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilere başarılı olmanın zevkini tattırır.

2.3.3 Yazma Eğitimi Sorunları

Akyol (2021), yazma sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunları şu şekilde sınıflandırmıştır:

Dikkati Toplayamama Sorunları:

- ✓ Yazma çalışmasını erteleme,
- ✓ Yazma sürecinde odaklanmama,
- ✓ Düzgün ve anlaşılır yazamama,
- ✓ Bir yavaş bir hızlı yazma,
- ✓ Birden fazla basit hata yapma,
- ✓ Yazı planını yeterli şekilde oluşturamama.

Yazının Kâğıt Yüzeyine Yerleştirilmesiyle İlgili Sorunlar:

- ✓ Yazıyı doğrusal yazamama,
- ✓ Sesler, sözcükler, tümceler arası boşlukları ayarlayamama,
- ✓ Sözcükleri hatalı heceleme,
- ✓ Organize etmede sorunlar.

Aşamalandırma Sorunları:

- ✓ Sesleri doğru şekilde kâğıda aktaramama,
- ✓ Sesleri benzer şekilde yazmak, heceleri doğru sıralayamamak,
- ✓ Tümce ve paragraflar arası geçişi düzensiz yapmak.

Hafıza Sorunları:

- ✓ Sözcük dağarcığı yetersizliği,
- ✓ Birden fazla sözcüğün hatalı yazılması,
- ✓ Genellikle dil bilgisi ve imla hataları yapmak.

Dil Sorunları:

- ✓ Yeterli kelime bilmeme,

- ✓ Üstünkörü tümce kurma,
- ✓ Sözcük dizimi ve tümce yapısıyla ilintili hatalar,
- ✓ Yazdığını yeniden okumama,
- ✓ Sözcük anlamını bilmede yetersizlik,
- ✓ Söz yöneltmede sorunlar.

Bilişsel Sorunlar:

- ✓ Düşünce üretip özgünce ifade edememe,
- ✓ Düşünceleri geliştirip düzenleyememe,
- ✓ Öznel düşünceleri yetersiz sunma,
- ✓ Özgün ve sorgulayıcı yazmada zorluk yaşama.

Psikomotor (Devinişsel, Motorsal) Sorunlar:

- ✓ Yeterli uzunlukta tümce ve paragraf oluşturamama,
- ✓ Yazma araçlarını doğru kullanamama,
- ✓ Sesleri yanlış yazma,
- ✓ Eğik el yazısında akışı kaçıрма (s. 118-9).

Yaygın Yazma Hataları

Hamzadayı (2021), yazma sürecinde yapılan yaygın yazma hatalarını şu şekilde ifade etmektedir:

Tümce Düzeyi:

- ✓ Tümcelerde anlamın belirmesini engelleyecek derecede anlamsal eşgüdümleme bozuklukları yer almaktadır.
- ✓ Tümcelerde mantıksal tutarsızlıklar bulunmaktadır.
- ✓ Gereksiz sözcük kullanılmakta ya da sözcük seçimlerinde büyük hatalar yapılmaktadır.
- ✓ Yazım ve noktalama kuralları doğru biçimde işletilememektedir.
- ✓ Öğrenciler ağız özelliklerini metne yansıtabilmektedir.

Paragraf Düzeyi:

- ✓ Paragrafta yer alan tümceler arasındaki anlamsal bağıntı zayıftır.
- ✓ Bir paragraf birden çok düşünce üzerinde kurulmuştur.
- ✓ Paragraflarda düşünce yinelemeleri sıklıkla yapılmaktadır.

Metin Düzeyi:

- ✓ Başlık konuyla ilgili değildir.
- ✓ Metinde ana düşünce belirginleştirilememiştir.
- ✓ Metinde ana düşünceyi destekleyecek yeterli sayıda yardımcı düşünceye yer verilmemiştir.
- ✓ Paragraflar arasında uygun geçişler sağlanamamıştır (228-36).

2.3.4 Yazma Yöntem ve Teknikleri

Not Alma:

Not alma tekniğinde hedef, konunun ana noktalarına dair kısa çıkarımlarda bulunmaktır (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2020). Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin dinleme veya okuma yoluyla algıladıkları verilerin elzem kısımlarını belirlemeleri, bilgi ve fikirlerini gruplandırabilmeleri ve organize çalışma becerisini elde etmelerine imkân tanınmasını sağlayarak zamandan tasarruf etmeleridir (MEB, 2006, s. 70).

Not alma sürecinde dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde belirtilmektedir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2020, s. 152):

- ✓ Ana düşünceyi, yardımcı düşüncelerden ayırmak için farklı boşluk tarzları tercih edilmelidir.
- ✓ Her bir sayfada veya satırda bir düşünceye yer verilmelidir.
- ✓ Uzun cümleleri, kısaltılarak veya sembolleştirilerek ifade etmek önemlidir.
- ✓ Not alma sürecinde öğrenci kendi dilini, üslubunu kullanmalıdır.

Özet Çıkarma:

Özet çıkarmada, bir metnin duygu ve düşüncelerini anlatım akışına uygun olarak kısaltmaktır (Aydın, 2021). Bu teknikte hedef öğrencilerin algıladıkları ve zihinde yapılandırdıklarını açık ve net bir biçimde ifade etmelerini sağlamak, çalışmalarını düzen içinde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır (MEB, 2006, s. 70).

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma:

Kelime ve kavram havuzu oluşturulur, öğrenciler kelimelerden hareketle çağrışım sağlayarak anlamsal akışa uygun bir metin oluştururlar (Aydın, 2021). Bu teknikte hedef,

öğrencilerin süreçte sözcük, kavram, atasözlerini yazılarında kullanarak öğrenmelerini kalıcı hale getirmek ve kelime dağarcıklarını varsıllaştırmaktır (MEB, 2006, s. 70).

Serbest Yazma:

Serbest yazma etkinlikleriyle öğrencilerin duygu ve fikirlerini kendi üsluplarıyla ifade etmeleri istenir (Coşkun, 2022). Bu tekniğin hedefi öğrencilerin rastgele bir konuda his, fikir ve düşlerini yazmalarına imkân tanıyarak ifade etmedeki yetkinliklerini arttırmaktır (MEB, 2006, s. 70).

Güdümlü Yazma:

Güdümlü yazmada hedef, öğrencilerin belirli bir konudan hareketle his ve fikirlerini nitelikli bir biçimde ifade etmelerini sağlamaktır (MEB, 2006, s. 70). Aynı zamanda sınıf içindeki fikir yürütme ve alışverişiyle öğrencilerin bilişsel algılarını geliştirmek ve sorgulayıcı düşünme becerilerine de katkı sağlamaktır (Coşkun, 2022).

Modelli Yazma:

Modelli yazma tekniğinde öğretmen bir metin oluştururken öğrencileri onu dinler ve izler, öğretmenin yazma sürecinde nasıl yol izlediği, hangi stratejileri kullandığını kavrar (Karadağ, 2020). Öğretmen rol model olarak öğrencilerin yazma sürecini destekleyeceği söylenebilir.

Kontrollü Yazma:

Bu teknikte hedef sözcüklerin, tümce yapıları ve Türkçenin anlatım şekline göre yazılmasıdır (MEB, 2006, s. 70). “Kontrollü yazma çalışmalarında öğrencilere cümlelerin yeri değiştirilmiş bir paragrafı yeniden yazmaları istenebilir, örnek bir metin verilerek metindeki anahtar sözcüklerden yola çıkmaları ve yeni bir metin oluşturmaları ya da sorulan sorulara cevap vererek paragraf yazma çalışmaları gerçekleştirilebilir” (Karadağ, 2020, s. 195).

Yaratıcı Yazma:

Bu teknikte hedeflenen öğrencilerin yazma becerilerine ve özgünce yazabilmelerine katkı sağlamaktır (MEB, 2006, s. 71). Yaratıcı yazma bilişte hazır bulunan bilgi, kavram, olgu, olay işitsel ve görüntüsel unsurların düş gücüyle yeniden yaratılarak ve birbiriyle

ilişkilendirerek özgür biçimde aktararak yeni bir ürünün ortaya konmasına imkân sağlar (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016).

Yaratıcı yazma sürecinde uygulamalar yapılırken birden fazla yöntem vardır (Böttcher, 1999, aktaran, Maltepe, 2006, 36-38): düşünce birliği, oyunlarla yazma, kural ve yöntemle yazma, yazınsal (edebi) yazma ve metin türlerine göre yazma, duyulardan hareketle yazma, yaratıcı metinleri sürekli yazma.

Tahminde Bulunarak Yazma:

Bu teknikte hedef öğrencilerin okuma-anlamalarından yola çıkarak his, fikir ve düş güçlerini varsıllaştırmak, onları aktif olarak yorumlama yapmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân sağlamaktır (MEB, 2006, s. 72). Metin tamamlama ile de benzerlik gösteren bu tekniğin farkı metnin sadece düğüm ve çözümüne değil, metinde var olmaya dair tahminleri de içermesidir (Çevik, 2021).

Metni Tamamlama:

Tamamlanmamış bir metnin öğrenciler tarafından metnin ana yapısına, ana düşüncesine ve mantıksal düzenine uygun olarak tamamlanır (Özbilen, 2020).

Bir Metni Kendi İfadeleriyle Yeniden Oluşturma:

Bu tekniğin amacı öğrencilerin metin türlerinden hangisini yazmaya eğilimli olduklarını belirleyerek özgünlüklerini o yönden geliştirmektir (MEB, 2006, s. 72). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerine özgü üsluplarını geliştirmeleri de amaçlanır (Çevik, 2021).

Grup Olarak Yazma:

Bu tekniğin esas amacı öğrencilere çevreleriyle iletişim kurma ve kolektif çalışma becerisi kazandırmaktır (Özbilen, 2020).

Duyulardan Hareketle Yazma:

Öğrencilerin algısal beceriyle odaklarını geliştirecek, duyular arası aktarmalar yapacağı etkinlik çalışmalarıdır (Çevik, 2021). Etkinliklerde duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinliklere yer verilir (MEB, 2006).

Eleştirel Yazma:

Öğrencilerin bir konu hakkında katılıp katılmadığı, belirsiz ve tutarsızlıkları, çelişkileri sebepleriyle birlikte mantıksal bir temel de değerlendirdiği türdür (Coşkun ve Yılmaz, 2021).

Betimleyici Yazma:

Herhangi bir nesne, bir yer veya birey gözlemlenerek dış görünüşüne ve duygularına yönelik detaylandırmalar yapılır (Orhan Karsak, 2020). Bu ayrıntılandırmalar hiyerarşik bir düzen içerisinde sunulur (Coşkun ve Yılmaz, 2021).

Hikâye Edici Yazma:

Hikâye unsurlarından kişiler, mekân, zaman ve olayı kullanarak bir kişi bir yer, bir durum ya da bir dönem anlatılır, buradan hareketle oluş sırası karışık olarak ya da eksik bırakılarak tamamlanması istenir (Orhan Karsak, 2020).

2.3.5 İkna Edici Yazma

2.3.5.1 İkna

Küreselleşen yaşamda iletişim becerileri önemli bir konumdadır. Bireyin olduğu yerde iletişim, iletişimin olduğu yerde iknanın var olacağı söylenebilir. Geçmişten geleceğe uzanan bu süreçte iknanın yeri büyük oranda arttığı söylenebilir. Gelişen pazarlama piyasası, artan tüketim alışkanlıkları ve her yere kolaylıkla ulaşabilen internet ağı sayesinde bireyler iknanın her çeşidiyle karşı karşıya kalmaktadır. Aynı zamanda bireyin amacına ulaşabilmek için de iyi bir iletişim ve ikna kabiliyetine sahip olması gerekmektedir. Bu denli karşı karşıya olduğumuz durumla ilgili sosyal ve duygusal bir varlık olan insan için bu beceri önemli bir noktadadır. Eğitim-öğretim süreciyle hayata hazırlanan birey, hayatilik ilkesi gereği okulda öğrendiği iletişim, kendini ifade etme vd. becerileri etkili kullanılmalıdır. Bu bağlamda bireyin öğrenmesi gereken bir diğer olgunun da ikna olduğu söylenebilir.

İkna kelimesi Arapça kökenlidir. Sözlük anlamına bakıldığında, TDK (2023), “*Bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma, kandırma*”; Misalli Büyük Türkçe Sözlük’te ise “*inandırma, inanmasını sağlama, razı etme, gönlünü edip kandırma*” şeklinde olduğu görülmektedir (Ayverdi, 2010, s. 549). Bu tanımlardan hareketle iknaya

yönelik olumsuz bir tutum oluşabilmektedir. Bireyi kandırma ifadesi manipülasyona işaret etmektedir. Ancak diğer tanımlara bakıldığında durumun bu şekilde olmadığı görülmektedir.

İletişim bilimleri ve sosyal psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli tanımlara rastlanmıştır. İkna, Hogan'a (2013) göre, bireylerin his ve davranışlarını belirli yollarla etki altında tutarak onların değer yargılarına müdahale etmektir. Luecke'ye (2007) göre, bireyin ya da grubun düşüncelerinde ve davranışlarında değişiklik yaparak onlara nüfuz elde etmelerini sağlamaktır. Oyman'a (2014) göre, beklenen davranışların gün yüzüne çıkarılması için gerçekleştirilen iletişimsel çabadır. Ergeç'e (2004, s. 5) göre, herhangi bir kişinin başka kişileri bilinçli olarak tutarlı kanıtlarla, etkili çekiciliklerle ve güvenilir kanıtlarla etkisi altına almasıdır. Kurudayıoğlu ve Yılmaz'a (2014) göre, hitap ettiğimiz kişinin görüşlerini, öğrenilmiş davranışlarını ve değer yargılarını, etkili konuşma, yazınsal ve görsel unsurları organize bir şekilde kullanarak değiştirebilmektir, şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Tanımlardan hareketle ikna, bireylerin bir amaç doğrultusunda belirli teknikleri kullanarak, sağlam dayanaklarla kişilerin gönüllü olarak tutum, davranış değişiklikleriyle istedik sonuçları kabul etmesi ve göstermesine dayanan sistemli bir iletişim sürecidir. Aynı zamandan ikna bireylerin tutumlarını değiştirmeye yönelik olduğu kadar değiştirmemeye de yöneliktir.

İkna, kişilere özellikleri iyice bilinmeyen bir kavrama, olguya veya fikre önceden yatkın olmalarını sağlar (Zelzele, 2022, s. 11). Bu eğilimi sağlarken hedef kitlenin mantığına hitap etmesi önemlidir. Fakat ikna yalnızca bir konuyu mantıklı bir duruma getirmek olarak ele alınamaz, bilgi ve ideaları, bireyin temel hislerini etkilemek, bir fikri, bir yaklaşımı ve çözümü başkalarına uygun bir dille sunmaktır (Luecke, 2007, s. 70).

İkna süreci bilinç ve bilinçaltı düzeyde gerçekleşmektedir, mantık ağırlıklı olarak bilincimize hitap eder, bilinçaltında ise kişinin o durumdaki his ve sezgilerine göre değerlendirmesi söz konusudur (Borg, 2012, s. 18). Anık (2000, s. 49), ikna etmek için hislere ve biliş söz yöneltten iki çeşit dayanak kullanılmaktadır; hisler, bireylerin karar verme süreçlerinde gerçeklerden, sayısal verilerden ve önerinin faydalarıyla ilişkili akıllıca değerlendirmelerden daha etkili olmaktadır (Luecke, 2007, s. 98). Mantıklı olan yol ise karşınızdaki bireylerle konuşmayı devam ettirerek taleplerini söylemeleri için imkân sağlamak ve konuşma sürüp ilerledikçe kendi fikirlerinizi ortaya koymaktır (Fowler, 1997, s. 29).

Fowler (1997, s. 27) İkna edici bir konuşmacı kararlıdır bu durum onu bir konuda direnmeye sevk eder fakat buradaki kararlılığın amacı bir çözüm bulmaya ya da uzlaşmaya yöneliktir, ikna esasında olumlu bir sürece dayanan anlaşma durumudur (İpek, 2021, s. 23).

İkna olgusunun temelleri Aristoteles'e dayanmaktadır. Aristoteles iknayı hatip etme inandırma sanatı olarak ele almaktadır ve iknanın üç farklı delili olduğunu ifade etmektedir. Retorik adlı eserde Aristo, Üç İkna Kanıtı biçiminde belirlediği yapıda İkna Sanatı'na değinmiştir. (Baba, 2017, s. 65). Bu üç ikna kanıtı şu şekildedir:

Borg (2012) Aristoteles, ikna gücü yüksek kişilerin konuşmalarında üç farklı unsurdan yararlandığını söyler:

- ✓ Ethos (ahlaki etki ve izlenim),
- ✓ Pathos (hislere söz yöneltme),
- ✓ Logos (akla söz yöneltme).

Bireyin konuşma biçimi, eğitim durumu, davranışları, söz ve eylemlerdeki tutarlılığı gibi özelliklerinin iletişim sırasında dinleyicide bıraktığı izlenim ethosu oluşturmaktadır (Seymenoğlu, 2009; Deckard, 2022). Burada konuşmacının samimiyeti olumlu izlenim bırakmaktadır. Samimiyetle ortaya konulan bir karakter dinleyicinin güvenini kazanmada etkilidir.

Pathos, dinleyicinin fikrini değiştirmek için hislerine söz yöneltmektir (Yıldırım, 2008; Deckard, 2022). İkna edici olabilmek için hedef kitlenin duygu durumlarını etkilemek önemlidir. Dinleyicinin duygularını anlamak için empati kurmak gereklidir. Birey bu sayede anlaşıldığı ölçüde ikna olmaya eğilimli olacağı söylenebilir.

Logos ise bireylerin mantıklarına söz yöneltmek için ikna etmeyi amaçlar (Green, 2004, aktaran Arıcı ve Kılınç, 2018). Bireyleri akılcı bir yolla ikna ederken seçilen kelimelere dikkat edilmelidir. İkna etme sürecinde her bir kelimenin büyük bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu süreçte kişi inandırıcılığını sağlam bir temelde ortaya koyması gerekmektedir.

Duygudaşlık ve içtenlik ikna sanatının yapı taşlarıdır (Borg, 2012, s. 22). Bu temel taşlar hem sözlü hem de sözsüz iletişime yansımaları gerekmektedir. Çünkü iletişim noktasında başarılı bireyler, ikna becerilerini geliştirmek ve kullanmak amacıyla bu sözsüz dili iyi

okur ve kullanırlar (Borg, 2012, s. 61). Etkili iletişimde yetkinleşirken beden dilinde de mükemmel olmak gerekmektedir (Hogan, 2013, s. 106). Buradan hareketle ikna için sözlü-sözsüz olarak iletişimin bütün unsurlarını aktif olarak kullanmak gerektiği söylenebilir.

Bireyin bulunduğu fiziksel ve duygusal durumda karar verme şekli değişkenlik gösterebilmektedir. İkna konusunda bu değişkenliği işlevsel hale getirmek için zamanlama önemlidir (Borg, 2012, s. 173). Bu nedenle tecrübeli konuşmacılar çoğunlukla tartışmalarda araları etkili bir şekilde kullanırlar (Fowler, 1997, s. 32). Bu zamanlamaya dikkat ederken kullanılan kelimeler konusunda seçici davranılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. “Cümleler kurarken kelimeler arasında nasıl bağlantılar kurduğunuza da dikkat edin çünkü farklı bağlantılar sonucu kurulan cümleler aynı kelimelerden oluşsa bile ortaya farklı anlamlar ve sonuçlar çıkar” (Borg, 2012, s. 117). Doğru ve yerinde kullanılan kelimelerin muhteşem bir etkileme gücü vardır (Goulston, 2010, s. 30). Buradan hareketle ikna sürecinin amacına sağlıklı olarak ulaşabilmesi için doğru an ve yerinde kelimeler seçilmesi gerektiği söylenebilir.

İknanın içinde dört unsur bulunmaktadır:

İnanılrlık: Başka insanlar sizi inanılır, güvenilir ve samimi buluyor olmalıdır.

Dinleyiciyi anlama: Dinleyiciyi analiz edin, dinleyicilerin kimler olduğunu tespit ettikten sonra onları analiz etmeye başlayın.

Sağlam bir kanıt: Kanıtları bir araya getirin.

Etkili iletişim: Dinleyicilerin kalplerine hitap et. (Luecke, 2007, s. 71-98).

İknanın özellikleri şöyle sıralanabilir:

İkna bir iletişim sürecidir.

İkna sürecinin gerçekleşmesi için ikna eden ve ikna edilen olmalıdır.

İkna kişilerin düşünce, inanç, davranış ve tutumlarını değiştirir.

İkna belirli bir niyetle gerçekleşen bilinçli bir çabanın ürünüdür (İpek, 2021, s. 24).

Nitelikli bir ikna süreci için etkili iletişim başat ögedir. İkna edici iletişimde ana unsurlar; kaynak, mesaj ve alıcıdan oluşmaktadır. Bu sürecinin öncül amacı, alıcı veya alıcılarda birtakım değişimler yaratmaktır. İkna sürecinde kaynak, iletilmek istenen bilgi, duygu veya fikri ortama uygun bir şekilde dönüştürür; ileti, kaynak ve alıcı arasında anlam bağı oluşturan simge ve sembollerdir; alıcı, kaynak tarafından gönderilen mesaja hedef olan kitledir (Deckard, 2022).

İkna edici iletişim sürecinde kaynak, sözlü veya yazılı olarak kendini iyi ifade etmeli, hedef kitleye uygun dili benimsemeli, beden dili mesajlarını ortam ve hedef arasında uyumlu olarak kullanmalı, hitap ettiği kitleye güven vermelidir. Mesajlar, ikna sürecinde açık, net ve basit olmalıdır. Karmaşık ifadeler anlamayı zorlaştırması muhtemeldir. Bu durumda ikna etmeyi olumsuz hale getirmektedir. Hedef kitle bu süreçte iyi tanınmalı ve tüm durumlar ona göre ayarlanmalıdır.

İkna edici iletişimde yüz yüze iletişim tutum değişiminde daha etkilidir, kaynağın inanırlığı ve güvenilirliği tutum değişimini önemli ölçüde etkiler, alıcının süreçte söz sahibi olması ikna için elzemdir, bilgiye dayalı değişen tutum, bilginin değişimiyle değişir, bireyler gruba göre şekil alır ve bu davranışı sürdürürler (Deckard, 2022).

2.3.5.2 İknaı Tetikleyen Unsurlar

- ✓ Kıyaslama: Göreceli kavramlar üzerinde yapılan karşılaştırmalarda kişiler genellikle seçeneklerin kendilerine faydası olan ölçütü seçmeye eğilimlidirler,
- ✓ Hoşlanma: Sevilen ve hoş bulunan durumlarda bireyler ikna olmaya daha yatkındırlar,
- ✓ Karşılıklı olma: Kişiler kendilerine karşı yapılan olumlu bir davranışa cevap verme konusunda daha isteklidirler,
- ✓ Sosyal Kanıt: Geniş kitlelerce veya tanınan biri vasıtasıyla bir olguyu, durumu veya olayı kabul etme konusunda ılımlı yaklaşmaktadır,
- ✓ Taahhüt: İnsanlar açıkça verilmiş söz, yemin veya teminatı onaylamaya yatkındırlar,
- ✓ Tutarlılık: Güvenilir ve birbirini destekleyen kanıtlar bireyleri iknaya yakınlaştırır,
- ✓ Otorite: Çoğunlukla bir otoriteye uyma konusunda kişiler daha itaatkâr olmaktadır (Luecke, 2007, s. 108-112).

İkna Yasaları

İkna süreci, iletişimin katmanlı yapısıyla birlikte belirli yasalara dayandırılmıştır:

Karşılık Yasası: Biri size gözle görülür bir değer verdiğinde ona, bunun karşılığını verme arzusuyla tepki verirsiniz.

Karşıtlık Yasası: İki şey birbirinden göreceli olarak farklı iken belli bir zaman ve yerde yan yana olduğunda bu iki şey daha farklıymış gibi görünür.

Arkadaşlık Yasası: Biri sizden bir şey istediğinde, o kişiden bir çıkarınız olacağını ve sizin de o kişinin çıkarına olduğunu düşünürseniz, istediği şeyi seve seve yapar.

Beklenti Yasası: Kendinizden önde gördüğünüz, saygı duyarak inandığını biri size bir görev verdiğinde sonucuna bakmadan tamamlama eğiliminde olursunuz.

Çağrışım Yasası: Sevdiğimiz, saygı duyduğumuz kişilerce onaylanan ürün, hizmet ya da fikirleri beğenmeye yatkınsınız.

Tutarlılık Yasası: İnsan herhangi bir konuda görüş bildirdiğinde, doğru olup olmadığına bakmadan, şiddetle karşıya çıkılsa bile, sonuna kadar savunmaya yatkındır.

Az Bulunurluk Yasası: Birey isteklerinin sınırlı sayıda olduğunu fark ederse onun değerini kendince daha fazla kabul eder.

Mutabakat Yasası: Çoğunluk tarafından ya da yaştaki bir grup tarafından kabul edilebilir olan teklif, ürün ya da hizmeti çoğumuz tarafından kabul görür.

Güç Yasası: İnsan ne kadar yetki sahibi, ne kadar önemli ve ne kadar tecrübeliyse, insanlar üzerinde o kadar çok gücü vardır (Hogan, 2013, s. 70).

İkna sürecini Goulliston (2010), İkna Çemberi kavramıyla ifade eder, aşamaları şu şekildedir:

- ✓ Direnç göstermeden dinlemeye,
- ✓ Dinlemekten odak noktasına almaya,
- ✓ Odak noktasından eyleme geçmek istemeye,
- ✓ Eyleme geçmek istemekten yapmaya,
- ✓ Yapmaktan yaptığını hoşnut bulmaya ve yapmayı sürdürmeye (s. 26).

2.3.5.3 İkna Teknikleri

Etkili ve istendik amaca ulaşmak için bazı tekniklere başvurulmaktadır. Akdeniz (2010), iknada genellikle kullanılan üç teknik şu şekildedir:

- ✓ Mizahi çekicilik: İkna sürecinden alıcının dikkatini çekmek için mizahi öğeler kullanılmaktadır. Bu sayede kaynağa karşı bir samimiyet sağlanmaktadır.
- ✓ Cinsel çekicilik: Kaynağın sözsüz iletişim unsurlarını etkin şekilde kullanmasıdır.

- ✓ Yoğun tekrar: İkna edilecek unsurun ara ara vurgulanarak alıcının belleğinde yer etmesi ve daha sonra bu unsurun yoğun şekilde kullanılmasıdır.

Marvel ve Schmitt (1967, aktaran Özdemir, 2017)'in başlıklandığı teknikler şu şekildedir:

- ✓ Ödül/vaat: İstenilen eylem gerçekleştiğinde ödül alınacağını belirtmektir.
- ✓ Ceza/tehdit: İstenilen eylem gerçekleşmediğinde ceza alınacağını belirtmektir.
- ✓ Olumlu uzmanlık: İstenilen eylem gerçekleştiğinde edinilecek kazanım belirtilmektedir.
- ✓ Olumsuz uzmanlık: İstenilen eylem gerçekleşmediğinde yaşanacak kayıplar belirtilmektedir.
- ✓ Kendini kabul ettirme: Kaynağın hedefi sempati yoluyla elde etmesidir.
- ✓ Önceden verme: İkna süreci başlamadan hedefe hediye verilmesidir.
- ✓ Borç: Hedefe daha önceden yapılan yardımın hatırlatılarak iknaya çekilmesidir.
- ✓ Hoşnutsuzluk: Hedefin ikna olana kadar rahatsız edilmesidir.
- ✓ Ahlaki çekicilik: İkna sonucu ulaşılabilecek sonucun etik ve ahlaki olduğu vurgulanır ve aksi reddedilir.
- ✓ Olumlu benlik duygusu: Hedefe ikna olduğunda kendini iyi hissedeceği vurgulanır.
- ✓ Olumsuz benlik duygusu: Hedefin ikna olmadığında kendini kötü hissedeceği vurgulanır.
- ✓ Olumlu rol modelleme: Akıl, ahlak, algı vb. sahibi bireylerin istenilen kararı aldığını belirterek hedefi ikna etmektir
- ✓ Olumsuz rol modelleme: Zekâ, ahlak, sezgi vb. sahibi olmayan bireylerin istenilen kararı aldığını belirterek hedefi ikna etmektir
- ✓ Özgecilik: Hedefin anlayışına, iyiliğine ve diğer olumlu özelliklerine vurgu yapılarak ikna etmeye çalışmaktır.
- ✓ Saygınlık kazanma: Hedefin istenilen eylemi gerçekleştirdiğinde insanlar tarafından onaylanma derecesini bildirmektir.
- ✓ Saygınlık kaybetme: Hedefin istenilen eylemi gerçekleştirmediğinde insanlar tarafından onaylanmama derecesini bildirmektir.

Deckard (2022), ardışık ikna tekniklerini şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Önce Küçük Sonra Büyük Rica Tekniği: İkna sürecinin başında hedeften, hedefi zora sokmayacak ve kabul etmesi kolay ricalar istenir.
- ✓ Önce Büyük Sonra Küçük Rica Tekniği: Hedefe önce kabul etme olasılığı zor olan bir rica sunulur ve reddinin ardından ona daha makul bir ricada bulunarak kabul etmesi sağlanır.
- ✓ Gitgide Artan Ricalar Tekniği: Hedefe ilk başta kabul edilebilir bir öneri sunulur, ardından evet diyeceği noktaya kadar ricalar adım adım büyütülür.
- ✓ Yemlemek: Hedefe ilk başta kendisine değer katacak ve hedefin geri çeviremeyeceği bir fırsat ortaya konur. Daha sonra belirsiz bir nedenle fırsat geri çekilerek ilk fırsatın yerine hedef için daha değer katacak bir fırsat sunulur.
- ✓ Düşük Atma: Hedef kişiye kabul edeceği bir rica gösterilir. Fakat kabul edilen rica asıl ricanın yalnızca küçük bir parçasıdır.
- ✓ Sadece O Değil Tekniği: Hedef kişinin talebi kabul etmeden talepte bir azaltma meydana getirilir veya daha uygun bir duruma getirilerek tekrar sunulur.
- ✓ Evet-Evet Tekniği: Hedefe art arda evet yanıtı verdirecek sorular sorulur ve asıl unsur en sona bırakılır.
- ✓ Acaba Hangisi Uygun Tekniği: Hedef kişinin herhangi bir şeye ihtiyaç duyup duymadığı sorulmadan seçeneklerin sunulması bunlardan birini doğrudan seçmesi sağlanır.
- ✓ Soruya Soruyla Yanıt Verme Tekniği: Hedef kişinin yanıt vermeye yönlendirildiği sırada kaynağa zaman kazandırır.
- ✓ Yer Etme Tekniği: Beş duyu alıcısından birine söz yönelterek hedefin aklında yer edinmektir.
- ✓ Borca Sokma Tekniği: Bize yardım edene gereksinim olmasa dahi borçlu hissederek istenilen eylemi gerçekleştirmektir.
- ✓ Etkili Sorular Sorma Tekniği: Hedefi ikna için onun psikolojik, sosyal ve zihinsel yönüne söz yöneltecek sorular sorulmasıdır.
- ✓ Geri Bildirim Sunma Tekniği: Hedefi performansı hakkında dönüt sağlamaktır.
- ✓ Pozitif Sandviç Tekniği: İki olumlu bir olumsuz bildirimde bulunarak hedefi ikna etmektir.
- ✓ Renkli Ögeler ve Kanıtlar Sunma Tekniği: Hedefe ikna sürecinde tanık gösterme, istatistikler sunma, görsel destekleyici sunma ve zihinde hayal etmesini sağlamaktır.

- ✓ Birlikte Harekete Geçme Tekniği: Karşılıklı fedakârlık ya da birbirleri için iyilik yapan kişiler birbirlerinin sözlerine ve önerilerine daha çok uyum sağlamaktadırlar.
- ✓ İknaya Karşı Direnç ve Zihni Başka Yöne Yönlendirme Tekniği: Güvenilir olmayan kaynağa, süreklilik sağlanmış alışkanlıklar, bir gruba dâhil olma gibi unsurlar karşısında hedefin direnç göstermesidir.

2.3.5.4 İknanın Önündeki Engeller

İknanın önündeki engeller şu şekildedir (Özdemir, 2017; Seymenoğlu, 2009):

- ✓ Kaynak: Hedef grup kaynağın fiziksel görünümüne, güvenilirliğine ve kendiyile benzerliğine bakarak bir değerlendirme yapmaktadır.
- ✓ Kaynak-Kitle Uyumsuzluğu: Kaynak ile alıcı arasındaki iletişimin gücü, kaynak tarafından ulaştırılan iletinin alıcı tarafından analiz edilmesine ve iletinin taraflar için de eş veya yakın anlamlar taşımasına bağlıdır.
- ✓ Niyet: İletişim sürecinde bireyin ikna edilme amacını sezdiğinde ve bu farkındalığıyla amaca ket vurabilmesidir.
- ✓ Mesaja İlişkin Engeller: Kaynaktan alıcıya ulaşan mesajın açık ve anlaşılır olması gereklidir.
- ✓ Kanal: Mesajın iletildiği kanal kuşakların algılarına göre değişim göstermektedir.
- ✓ Tutarsızlık: Mesajın içeriğinin çelişkilerle dolu başka bir ifadeyle tutarsız olması durumudur.
- ✓ Kültür: Kaynak kendine yakın kültürel unsurları daha kolay algılamakta ve bunun dışındaki unsurlara olumsuz yaklaşabilmektedir.
- ✓ Ortama İlişkin Engeller: Kaynaktan alıcıya ulaşan mesajın en işlevsel zaman ve mekânda, uygun araçlarla ve alıcının ihtiyacına göre sunulması gerekmektedir.

Hedefe İlişkin Engeller:

- ✓ Direnç: Bireyler yaşamlarının her alanında karşılaştıkları ikna edici iletişime karşı direnç gösterme eğilimindedir.

Yüksel (2019), iknaya direnmeyi şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Dikkat: İkna edilecek kişilerin verilecek mesaja yönelik dikkatinin tam ve doğru olması gereklidir, aksi takdirde ikna zorlaşacaktır.

- ✓ İdrak: İkna edilecek kişiler verilen mesajı anlamalıdır, bunun içinde ileti açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir.
- ✓ Kabul: İkna edilecek kişilerin mesajın yönlendirmesini kabul etmemesi, iknayı zorlaştırmaktadır.
- ✓ Alıkoyma: Genellikle bireyler ikna olduktan sonra davranışlarını sınırlama eğilimindedir. İkna uzmanlarının bu noktada bireyin istekleriyle bu sürecin gerçekleştirmesini desteklemelidir.
- ✓ Davranış: İkna eden kişinin istediği yönde değişen davranışlar iknayı kolaylaştırır.
- ✓ Ön yargılar: Hedefe karşı oluşan ön yargı durumu iknayı zorlaştırmaktadır.

İknanın psikolojisi yedi kavramda ele alınmıştır (Cialdini, 2018):

- ✓ Karşılıklık: Bireyler karşılıklı olarak yaptığı alışveriş ilişkisinde iknaya daha yatkın olmaktadır. Bu kural toplumsal hafızaya işlenmiş durumdadır.
- ✓ Az bulunurluk: Gereksinim duyulan bir şeyin azlığı bireyde değerli olduğu izlenimi uyandırarak iknayı kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Otorite: Bireylerin belirli bir güç ve otorite sahibi olanlara inanma olasılığı daha yüksektir.
- ✓ Tutarlılık: İkna edici mesajların birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı önemlidir. İtaat toplumunda ilk bağlılığı sağlamanın ölçütüdür.
- ✓ Sempati: Beğendiğimiz kişilere inanma olasılığımız daha yüksektir. Bu sempati kişinin görünümüyle, konuşmasıyla ve kişinin kendisiyle kurduğu benzerlikle de ilişkilidir.
- ✓ Toplumsal Kanıt: Sosyal yaşamda diğer bireylerin inanıp uyguladıklarına karşı birey daha kolay ikna olmaktadır. Bu ikna sürecinde birey bir belirsizlik ve kararsızlık içerisinde olmaktadır. Bu durumu da topluma bakarak çözmektedir.
- ✓ Bütünlük: Benzer sosyal çevreden olan kişilerin birbirlerine uyum sağlaması ve ikna olması daha kolaydır.

2.3.5.5 İkna Edici Yazma Süreci

İkna edici yazma stratejisi, yazma becerisindeki önemli türlerden biridir. İkna edici yazma Smee'ye (2009, s. 2) göre “*bir pozisyon almak ve bir okurun aynı fikirde olmasını sağlamaya çalışmak*” şeklinde tanımlanmaktadır. İkna edici yazma bir olgu veya olay doğrultusunda hedef kitleyi inandırmak ve bunu içselleştirmelerini sağlamaktır.

İkna edici yazabilmek için istenilen olgunun, durumun veya olayın diğer kişiler tarafından kabul edilebilir olması elzemdir (Güneş, 2021, s. 174). Bu nedenle ikna edici yazılar ortaya konulan fikirlerin gerekçe ve kanıtlarla desteklenerek oluşturulduğu metinler olarak bilinir (İpek, 2021 s. 28). İkna edici yazma ürünleri, herhangi bir durum üzerinde ortaya konulan fikirlerin sebepleriyle birlikte sunulmasına dayalıdır (Tuncer, 2009, s.140). Bu noktada gerekçeler konuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilintili olması gerekmektedir. Bu destekleyici ilişki kurulurken hedef kitlenin yeterince tanınması gerekir, buradan hareketle kurulan ilişkinin bağının güçlü olacağı söylenebilir.

İkna edici bir ürün veya metin üretirken, yazar belirli bir görüşü, perspektifi benimsemekte ve okuruna, alıcısına bu düşünceyi benimseterek eyleme geçmesini sağlamaktadır (Nippold vd. 2005, aktaran Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, s. 88). Bu bakış açısını benimsetme sürecinde düşüncelerini yeterli düzeyde kanıtla desteklemelidir. İkna edici metnin amacına ulaşabilmesi için ikna edici bir metnin yazarı, kendi kişisel bilgi ve tecrübelerinden, belirli alandaki birçok bilgilerden faydalanmalıdır (Okuryazarlık ve Matematik Ulusal Değerlendirme Programı [NAPLAN], 2013, s.5). Bu bilgi ve tecrübeleri hedef kitleye doğru ve düzenli bir şekilde aktarmak uzmanlık gerektirir. Bu da ikna edici yazmanın zorluğuna ya da uzmanlık gerektirdiğine işarettir. İkna edici yazma sürecinde işlevsel olan bilgi ve deneyimlerden yararlanmak önemlidir. Başka bir söyleyişle yazar ifadelerini seçerken göz önünde bulundurduğu hedef kitle için bu bilgileri eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyması gerekmektedir. Yeterince analiz edilmeyen her destekleyici, işlevsel olmayan bilgiler ikna edici metnin amacına ulaşmasını zorlaştıracığı söylenebilir.

Hall (2020), ikna edici yazma sürecinde on beş kuralı şöyle açıklamaktadır:

- ✓ İnsanları dinleyin. Söz yöneltilen kitlenin dikkate alınması en çarpıcı kural olarak ifade edilebilir. İlk ve en önemli adım onları dinlemektir.
- ✓ İnanıklarımıza inanırız. Bireyler genellikle fikirlerine sıkı sıkı bağlıdır.

- ✓ Kitlenize saygı gösterin. Empati kurmayı öğrenin. Anlamak ve anlaşılmak bu işin anahtarıdır.
- ✓ Kavgaya girişmeyin. Tartışmak bir süre sonra insanları savunmaya itmektir. Bu durum da iknayı zorlaştırmaktadır.
- ✓ Duygulara oynayın. Gerçek bilgilerden daha önemlidir. Bireyler duygulara hitap eden bilgilere tepki vermekte daha duyarlıdır.
- ✓ Ahlaki değerleri kavrayın. Bireylerin dünyayı algılayış şekilleri ahlaki değerlerinde yatmaktadır.
- ✓ Benzerliklerinizi vurgulayın. Bireyler kendileriyle benzerlik kurdukları kişilere inanma olasılığı daha yüksektir.
- ✓ Ne biliyorsanız bildiklerinizi uzmanlık alanınız dâhilinde yazılı hale getirin.
- ✓ Okurunuzu şaşırtın. Yazınızın arkasında durun ve daima geliştirin.
- ✓ Açık olun. Karmaşa yaratmak fikirleri iletmenizi engellemektedir.
- ✓ Hikâyeler anlatın. Bireyler hikâyelere daha kolay karşılık verir.
- ✓ Gerçekler sihirli değildir. Bireyler gerçekleri seçerek kabullenirler. Sarsıcı bir gerçek mükemmel bir yazının temeli olabilir.,
- ✓ Gerçekler önemlidir. Sunduğunuz gerçekleri dikkatlice kontrol ediniz.
- ✓ Jargonu bırakın. Jargonu okuyanlar yeni bir şey okuduğunu düşünmez, atlayıp geçerler.
- ✓ Acımasızca sadeleştirin. Çok fazla kelime kullanmak çözüm değildir.

Aydın (2023), ikna edici bir yazıda dilin kullanımında şunlara dikkat edilmelidir:

- ✓ Soyut kelime ve kavramlar yerine somut kavramlar kullanılmalıdır.

Somut sözcükler ve kavramlar, soyut ifadelerle göre mesajımızı daha kolay iletirler.

- ✓ Sıfat ve zamirler isim ve fiil kullanılmalıdır.

İsim ve fiiller, sıfat ve zamirlere göre daha somut ve vurgulu kelimelerdir. Bundan dolayı, iletilmek istenen mesajı karşıya daha etkili ulaştırmaya yararlar.

- ✓ Etken çatılı cümleler tercih edilmelidir.

Etken çatılı cümlelerde, eylem ve eylemin gerçekleştireni açıkça bellidir.

- ✓ Etkili cümle yapıları ve vurgu noktaları kullanılmalıdır.

Bir tümcede vurguyu en çok taşıyan bölümler başlangıç ve son bölümleridir. Bu noktaları etkili kullanmak gerekir.

- ✓ Etkili paragraflar oluşturulmalıdır.

Cümle yapısını kurgularken kullanılan ilkeler, paragraflar için de geçerlidir. Paragraflarında en fazla etkiye sahip bölümleri başlangıç ve sonuç bölümleridir. Bunu göz önünde bulundurarak verilmek istenen mesaj doğru konumlandırılmalıdır.

- ✓ Paralel yapılı tümceler kurmalısınız.

Paralel yapılı cümleler ile içerik ve işlev olarak benzer ifadelerden, dış görünüş olarak da birbirine benzeyen kelimelerden kurulu cümleler kastedilir.

- ✓ Dengeli cümleler kurunuz.

Özellikle bağlaçlarla bağlanan kelimelerde ve cümlelerde, bağlatan önceki ve sonraki sözcük ya da tümcelerin dengeli olması önemli bir konudur.

- ✓ Doğru zaman kipini kullanmaya zen gösterin.
- ✓ Muğlak ifadelerden uzak durunuz. Açık ve yalın ifadeler hedefinize ulaştırmada yol göstericidir (s. 160-167).

İkna edici bir ürünü yaratma sürecinde üzerinde durulması gereken elzem noktalar şunlardır: "*plan, okuyucunun durumu, konu hakkında bilgilerin ve argümanların toplanması*" (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, s. 88).

İkna ediciliği yüksek bir yazma ürünün ortaya konulması doğru bir planlama gerektirmektedir. Yazar tarafından okura aktarılmak istenen bilgi ve tecrübelerin belirli bir düzende olması önemlidir. Çünkü iknada düşünceler belirli bir akış halinde hedefe yönlendirir. Bu yönlendirmeler akışı bozuk olduğunda metnin ikna ediciliği düşeceği söylenebilir. İkna edici metin oluşturmadan önce hazırlık yapılmalı ve amaç açıkça ortaya konulmalıdır, ikna edici metin oluşturma sırasında ise kullanılacak kanıtlar gözden geçirilmelidir, ikna edici metin oluşturduktan sonra ise süreç değerlendirilmelidir. İkna edici bir metnin amacına ulaşması için bu noktalara dikkat edilmelidir.

İkna edici yazma sürecinde okuyucunun psikolojik vd. durumları göz önünde bulundurulmalıdır. İkna etmek için hedef kitlenin psikolojik, sosyal ve duygusal istek, inanç ve beklentilerinin bilinmesi gerekmektedir. İkna edici yazmanın hedef güdümlü olduğu söylenebilir. Hedef kitlenin beklentilerinden habersizce oluşturulmuş bir metnin

işlevini yitirmesi olasıdır. Bu nedenle hedef kitleye yönelik seçilmiş bir konunun ve beklentilerin bilinmesinin amaca ulaştırıcı etkisi yadsınmaz. İkna edici yazma sürecinde metnin konusuna dair işlevsel bilgi ve kanıtların toplanması önemlidir. Hedef kitlenin ilgisine ve bilgi seviyesine hitap etmelidir. Toplanan bilgilerin ve kanıtların hedef kitlenin ön bilgilerinin olduğu notalardan seçilmesi metnin amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

İkna edici metin yazma öğretim sürecinde öğretmen: İkna edici metnin unsurlarını tanıtmalıdır ve bu metin yapısının bireyin yaşamında karşısına nasıl ve nerede çıktığını açıklamalıdır. Argüman, sebep, veriler ve karşıt fikirler hakkında bilgi vermelidir. Seçkin yazarlardan alınan yetkin metinler üzerinden ikna edici metin bileşenlerini ve unsurlarını sunmalıdır. Bu işlem gerçekleştirilirken belirlenen metinde tüm metin bileşenlerinin yer alıp yer almadığı, bileşenler arası ilintinin etkili şekilde bağlanıp bağlanılmadığı; daha üst nitelikte üretilebilecek metin bileşenleri öğrencilerle bir arada değerlendirmelidir. Öğrencilerin yazılarında ikna edici dili kullanmaları için, "ilk olarak, fakat, bu düşünceden yola çıkarak, benzer şekilde, örneğin, çünkü, bu sebeple" gibi ifade ve bağlaçlar kullanmaları öğretilmelidir (Bıyık, 2018, s. 200).

Ferretti ve Lewis (2018), ikna edici yazma sürecinde öğretmen şu yönergeleri kullanabilir:

- ✓ Düşüncenizin çerçevesini açık ve net bir biçimde söylemelisiniz.
- ✓ Düşüncenizi desteklemek amacıyla birden fazla sebep ortaya koymalısınız.
- ✓ Ortaya koyduğunuz sebeplerin sizin düşüncenizin yeterli ve iyi sebeplere dayandığını açıklamalısınız.
- ✓ Diğer bireylerin bu konuya dair farklı düşünceleri olduğunu, düşüncelerinizi belirtirken bunu göz önünde bulundurmalısınız.
- ✓ Diğer bireylerin düşüncelerinizi destekleyeceği birden fazla nedeni düşünmeniz gerekir.
- ✓ Konunun çerçevesini ve kendi düşüncenizin bir özetini yaparak sonuç yazmalısınız.

İkna Edici Metin Türleri

Alanyazında ikna edici ve tartışmacı metinlerin genellikle birbiriyle aynı anlama gelecek şekilde tanımlandığı, bu iki türün bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Beyreli ve Konuk, 2016).

Tartışmacı yazma, ortaya atılan herhangi bir tavsiyeyi, bir fikri, bir değer yargısını yeniden ifade etmek, desteklemek ya da hatalı yönünü açığa çıkararak kanıtlamak için kullanılır (Aktaş ve Gündüz, 2015, s. 203). Bu strateji başka bir düşünüşle okura veya dinleyene bilgi vermekten daha çok bireyin his ve fikirlerini yenilemeyi amaçlar, bir düşünce veya sav, belirli bir görüşle desteklenerek ikna etme durumu gerçekleştirilir (Babacan, 2014, s. 107). Bir kararı, bir kanıyı veya tavsiyeyi, çürütme, yenileme amacıyla yapılan anlatım biçimidir (Göçer, 2018, s. 157) Bir konunun uygulamalı ve teoriksel verilerin elde edilmesiyle belirli bir görüşü akılcı bir yaklaşımla etraflıca ortaya koyan anlatım biçimidir (Bayat, 2020, s. 253). Tartışmacı metin, belirli bir konuda yazarın sav ve gerekçeleriyle düşünceyi geliştirme araçlarını aktif kullanarak zıt düşünce veya görüşü geçersiz kılmaya çalıştığı anlatım yaklaşımıdır (Coşkun ve Tiryaki, 2011).

İkna edici metin ve tartışmacı metinlerin benzer ve farklı noktalarına değinmeden önce ikna edici metin bazı kaynaklarda yazma türü (Güneş, 2021) olarak verilirken bazı kaynaklarda yazma yöntem/teknikleri (Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2022) başlıkları altında yer verildiği görülmektedir. Tartışmacı anlatımla benzer tanımların yapılması, ikna edici yazmanın alan yazında etraflıca açıklanmadığının bir göstergesidir. Eğitim-öğretimde ikna Türkiye’de bir teknik olarak ele alınmıştır ancak konuşma ve yazma becerilerinin kazanılmasında yeterince uygulama alanı bulamamıştır (Okur vd., 2011, s. 169).

İkna edici yazma, tartışmacı anlatımı(yazma) desteklemektedir ancak aynı anlama gelmemektedir. İki tür de bir sav ortaya atma ve bu savı desteleme noktasında buluşurken, ikna edici yazmada karşı görüşler dikkate alındığı kadar da görmezden gelinir (İpek, 2021, s. 31). Tartışmacı anlatımda ise karşı görüşler dikkate alınırken sistematik olarak çürütülme çabası vardır. Tartışmacı yazmanın esasında bir görüş ayrılığı söz konusudur (Bayat, 2020, s. 253) Bu görüş ayrılığı tarafları düşüncelerini kabul ettirme çabasına iter. Ancak ikna edici yazmada süreç daha çok ortak noktada buluşmaya dönüktür. Bu görüş ayrılığı tartışmacı anlatımda yazarı gerekçeleri arttırma yoluyla yapılırken ikna edici yazmada niteliği yüksek gerekçelerle hedef kitlenin mantığına hitap ederek süreci yönetir.

Tablo 2.1’de ikna edici yazma ve tartışmacı yazma arasındaki farklılıklar gösterilmiştir (Austin Community College, 2012; Galbrait, 2014; Bayat, 2020; Hanes, 2014; Hillocks, 2011; İpek, 2021; Konuk, 2017; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014a; The Asian Life, 2020; Thoughtfull Learning, 2020):

Tablo 2.1 İkna Edici Yazma ve Tartışmacı Yazma Farkları

İkna Edici Yazma	Tartışmacı Yazma
Duygulara ve mantığa hitap eder.	Sadece mantığa hitap eder.
Daha tutkulu bir anlatımı yeğler.	Sakin bir anlatım tarzını kullanır.
İfadeler nesnelden çok öznelidir.	Nesnel bir dil kullanır.
Soyut kanıtlar ön plandadır.	Somut kanıt ön plandadır.
İspat değil benimsetme amaçlıdır.	İspat amaçlıdır
Düşünceleri manipüle etme ve ikna	Bir soruna çözüm bulma.
Hipotezleri kullanır.	Teorileri kullanır.
Öznel argüman kullanımı.	Nesnel argüman kullanımı.
Bir görüşü benimsetme vardır.	Görüş ayrılığı vardır.
Karşıt görüşler ikinci plandadır	Karşıt görüşler ön plandadır
Nihai amaç ikna etmektir.	Nihai amaç görüşü basit ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyarak tartışmaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları ve Metin Türleri

Aşağıdaki Tablo 2.2’de argümantasyon temelli öğrenme modeli ve ikna edici yazmaya ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Programda 1 ve 2. sınıfta argümantasyon temelli öğrenme modeli ve ikna edici yazmaya ilişkin kazanımlara rastlanmamıştır. Bu durumun nedeni öğrencinin hazırbulunuşluk durumu olarak gösterilebilir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a, s. 95) ikna edici metinlerin öğretimine ilköğretim üçüncü sınıf seviyesinden başlanacağını ifade etmektedir. Ek olarak burada çalışma sınırları gereği sadece yedinci sınıf kazanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.2 Argüman Oluşturma ve İkna Edici Yazmaya İlişkin Kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Kazanımlar
7.	<p><i>T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.</i></p> <p><i>b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.</i></p> <p><i>T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.</i></p> <p><i>T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.</i></p> <p><i>T.7.4.11. Kısa metinler yazar.</i></p> <p><i>Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.</i></p>

Tablo 2.2’de yer verilen kazanımlarla ilintili olarak Tablo 2.3’te kademe ve sınıf seviyelerine göre ikna edici yazma öğretimine yönelik kazanım ve etkinlikler yer almaktadır (Tompkins, 2008, s. 267, aktaran Bıyık, 2018, s. 200-201):

Tablo 2.3 İkna Edici Yazma Öğretimine Yönelik Kazanımlar

İkna Edici Yazma Öğretimi	
Sınıf Seviyeleri	Kazanımlar ve Etkinliler
İlkokul 3-5. Sınıf	<p><i>Hedef 1: Fikirleri, argümanları ve duyguları ifade eden ikna edici mektuplar yazmak</i></p> <p>✓ <i>Çocuklar belli bir konu hakkında aile üyelerini ya da arkadaşlarını ikna edici mektup yazar.</i></p> <p><i>Hedef 2: Bir kanaate dayanan, mantıklı bir argümanı açıklayan ikna edici yazılar yazmak</i></p> <p>✓ <i>Çocuklar bir film ve kitap hakkında görüşlerini yazar.</i></p> <p>✓ <i>Çocuklar bir hikâyenin film ve kitap versiyonlarını karşılaştıran yazılar ve bunlardan birini neden tercih ettiklerini açıklarlar.</i></p>

Hedef 3: Farklı türde ikna edici materyaller oluşturmak

- ✓ Çocuklar ikna edici posterler hazırlar.
- ✓ Çocuklar okuyucuyu bir kurs veya belli bir durum için ikna etmeye yönelik broşür ve kitapçık tasarlar.

**Ortaokul
6-8. Sınıf**

Hedef 1: Karşıt argümanlar oluşturmak

- ✓ Çocuklar karşı tarafın argümanlarını çürütmek amaçlı kullanabilecekleri karşıt argümanlar oluşturmalarını sağlayacak grafikler yapar.
- ✓ Çocuklar yazılarında ve mektuplarında kendi argümanlarını genişletmek için karşıt argümanlar kullanır.

Hedef 2: İkna edici, güçlü argümanlar yazmak

- ✓ Çocuklar okul veya şehir gazetesi editörüne ikna edici mektuplar yazar.
- ✓ Çocuklar bilimsel bir yazıya cevap olarak ikna edici yazılar yazar.
- ✓ Çocuklar sosyal çalışmalar ve bilim ünitelerinin bir parçası olarak ikna edici yazılar yazar.

Tablo 2.2’de yer verilen kazanımlara imkân sağlayacak, ikna edici anlatımın kullanıldığı metin türleri amaçlarıyla birlikte Tablo 2.4’te verilmiştir (Caine, 2008, s. xii, xiii):

Tablo 2.4 İkna Edici Yazmada Kullanılan Metin Türleri

Metin türü	Yazının amacı
Baş makale	Bir fikri ortaya koymak ve konuyla ilgili aktüel olay ve durumla bu fikri dayanaklandırmak.
Baş makaleye karşı makale	Bir fikri bildirmek ve konuyla ilgili aktüel olaylarla bu düşünceye kanıt sunmak.
Mektup	Bir durumu dayanaklandırmak için yargı merkezi olduğunu vurgulamak.
Editöre mektup	Belirli/belirsiz bir durum veya aktüel olaylarla ilintili fikir söylemek.

Siyasal konuşma metinleri	Politik bir mevki için bireylerin desteğini arkasına almak.
Kamu hizmeti duyuruları/bildirileri	Belirlenen durumlarda halkı yönlendirmek ve bilgilendirmek.
Reklam	Hizmet veya ürün pazarlama.
Tavsiye yazıları	Okuyucuya istendik davranışlarda bulunması için tavsiye vermek.

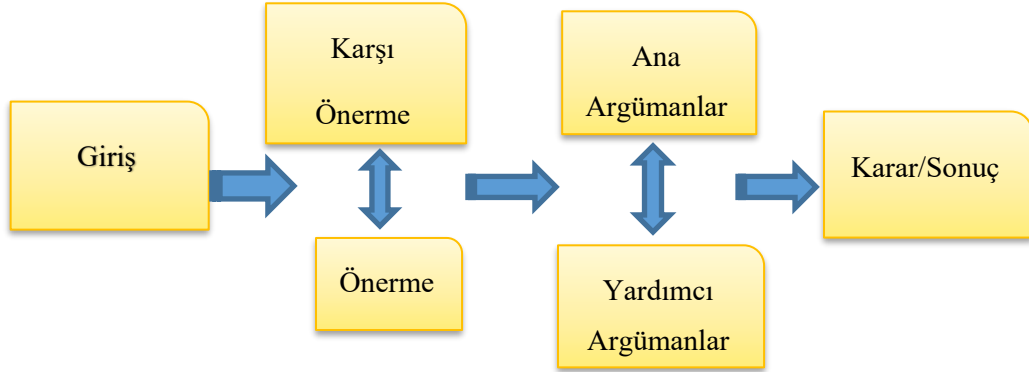
Tablo 2.5’te ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan bilgilendirici metin türlerine yer verilmiştir:

Tablo 2.5 Türkçe Dersi Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Bilgilendirici Metin Türlerinin Dağılımı

Türler	5	6	7	8
Bilgilendirici Metinler				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler			+	+
Blog		+	+	+
Dilekçe	+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kraki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+	+	+	+
e-posta	+	+	+	+
Günlük			+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+
Kartpostal				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı		+	+	+
Makale/Fıkra/Söyleşi/Deneme	+	+	+	+
Mektup	+	+	+	+
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları	+	+	+	+

Tablo 2.5’te bilgi verici metin türlerine yer verilmiştir. Tablo 2.5’ten hareketle ikna edici yazmaya imkân sağlayacak metinler şu şekilde ifade edilebilir: Blog, dilekçe, efemera, broşür, e-posta, haber metni, reklam, gezi yazısı, makale fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları. Gülensoy (2010, s. 276), ikna ve kanıtlamayı benimseyen türlerin makale, tenkit, fıkra, röportaj deneme vd. olduğunu ifade etmiştir.

2.3.5.6 İkna Edici Metin Yapısı



Şekil 2.3 İkna Edici Metin Yapısı

Kurudayıoğlu ve Yılmaz’a (2014a, s. 91-93) göre ikna edici metin yapısının temel bileşenleri Şekil 2.3’te gösterilmiştir ve açıklamaları şu şekildedir:

Temel Birimler

Giriş: Hedef kitlenin dikkatinin çekildiği, okuyucuya konu hakkında bilgi verildiği, ikna sürecinin başladığı birimdir.

Giriş bölümünde kullanılacak bazı teknikler şu şekildedir (İpek, 2023, s. 52):

Edebi alıntılar, özlü söz kullanma, soru sorma, yaygın yanlış, anekdot, sayısal veri kullanma, ilginç bir gerçeği paylaşma, sert ifade kullanma, betimleme yapma, tanımlamalara yer verme gibi.

Önerme: İkna sürecinde hedef kitleye sunulan düşünce ve önerilerin bulunduğu, yazarın benimsetmek istediği durumun açık olarak ortaya konulduğu birimdir.

Doğru bir tez cümlesinin özellikleri şu şekildedir (İpek, 2023, s. 53):

Taraf Gösterme: Tez cümleiniz konuyla ilgili tuttuğunuz tarafı, konuya ilişkin duruşunuzu, konumuzu açık bir şekilde yansıtmalıdır.

Belirlilik: Tez cümlesi ele alınan konunun belirli bir yönüne odaklanmalıdır.

Kesinlik: Etkili bir tez cümlesi, mantıklı ve tutarlı gerekçelere izin verecek biçimde olmalıdır.
Tartışabilirlik: Etkili bir tez cümlesi olgusal ya da herkesçe bilinen gerçekler yerine yoruma açık iddialar sunmalıdır.

Ana argümanlar: Önermenin desteklendiği, hedef kitleye çeşitli argümanlar sunulduğu birimdir.

Yaygın olarak kullanılan başlıca destekleyici kanıt türleri şunlardır (Flacks ve Rasberry, 1981; Cooper, 1991, aktaran Önal, 2020, s. 62):

Benzeşim: Birden fazla olgu veya durum arasında benzerlik yönünden ilişki kurulan ancak açıkça bir ilintinin olmadığı söylemlerdir.

Anekdotlar: Özlülük esasına dayalı kısa anlatılardır.

Benzerlik: İki varlığın, olayın, durumun veya olgunun arasındaki birbiriyle arasındaki benzerliği açıklayan ifadelerdir.

Kıyaslama: İki varlığın, olayın, durumun veya olgunun birbirinden ayrılan yönlerini açıklayan ifadelerdir.

Tanım: Bir sözcüğün açıklamasıdır.

Şekiller: Herkesçe bilinen düşünceleri açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklamaktır.

İstatistik Veriler: Bir konudaki kanıtları somutlaştırmak için verilen sayısal ifadelerdir.

Tanık Gösterme: Bir düşünceyi, fikri desteklemek için kaynak gösterilen kişi ve sözleridir.

Mantığa dayalı gerekçe oluşturma yolları şunlardır (İpek, 2023, s. 569):

Tümevarım, tümdengelim, neden-sonuç ilişkisi, analogi, tanımlama, karşılaştırma.

Karar ve Sonuç: Metnin karar aşamasıdır, yazar kararı netleştirmek için son bir kez daha önermeyi sunduğu ve süreçte değindiği konuyu özetleyerek ikna sürecini noktaladığı birimdir. Bu birimde genellikle başvuru yöntem eylem çağrısıdır. Eylem çağrısı, metinde desteklenen görüş için okurdan destek isteme durumuna denir (Konuk, 2017).

Yardımcı Birimler

Karşı Önergeler: Yazarın hedef kitleden gelebilecek fikirleri göz önüne alarak bu önermelere cevap vermek adına metinde bunları işlevine uygun olarak kullanması ve iddiayı geçersiz kılmasıdır.

Yardımcı Argümanlar: İkna edici yazma ürünlerinde argümanların önermeyi dolaylı olarak desteklediği birimdir.

Graham (1990) ikna edici yazıların “önerme, neden, sonuç ve detaylandırma” olarak sınıflandırmış ve bu unsurları şu şekilde açıklamıştır:

Önerme: Yazarın ortaya koyduğu düşünce,

Neden: Yazarın ortaya koyduğu önermeye inanma nedenine dair açıklamalar,

Sonuç: Metinde yer alan tüm unsurları özetleyen ifadeler,

Detaylandırma: Metinde yer alan unsurların neden ve sonuç bağlamında etraflıca ele alınmasıdır (s.785).

NAPLAN’da (2013), ikna edici yazmada metnin yapısal bileşenlerini giriş, gelişme ve sonuç olarak ele alınmıştır:

Giriş:

- ✓ Hedef okura ana düşünceyi tanıtmaktır. Konuda olması gerek durumların sınırlarını çizmeli ve kapsamı belirlemelidir.
- ✓ Konuyu ve yazarın bakış açısını belirten bir tez içerir.
- ✓ Konunun bakış açısını daraltarak konunun bir yönüne ağırlık verilebilir. Burada örnekleme ve açıklama yolundan faydalanılabilir.

Gelişme:

- ✓ Okuru ikna etmek için fikirler tekrar ortaya konulur ve bunlar detaylandırılır.
- ✓ Bu kısımda açıklama, örnekler, karşılaştırmalar, karşıtlıklar, uzman görüşü veya referanslar, alıntılar, veriler ve/veya anekdotlar sıklıkla kullanılan işlevsel yollardır.

Sonuç:

- ✓ Hedefi, argümanı güçlendirecek şekilde sonuca varmaktır.
- ✓ Yazarın konuyla ilgili tez cümlesini veya metnin ana noktalarını özetlemek için kalıplaşmış yapılar kullandığı, bazı kısımları aynı şekilde tekrar ettiği kısımdır.
- ✓ Fikirlerin argümanları güçlendirecek son bir bakış açısı veya düşünce ortaya koyduğu bölümdür.
- ✓ Bu kısım metnin kapanışı ifade eden kısa bir bitiş cümlesiyle bitebilir.

İkna edici metinlerin dil ve anlatım özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir (İpek, 2023):

- ✓ Dil ve anlatım hedef kitleye uygun bir biçimde yapılandırılır.

- ✓ Dil kullanımında ikna edilmek istenen hedef kitlenin bilgi birikimi, kültürel düzeyi, toplumsal değerleri göz önünde bulundurulur.
- ✓ Geçiş ve bağlantı ifadeleri etkin bir biçimde kullanılır.
- ✓ Sade, anlaşılır ve içten bir dil kullanılır.
- ✓ Kesinlik ve doğruluk bildiren sözcüklerden sıklıkla yararlanır (kuşkusuz, elbette, hiç kuşku yok ki, şüphesiz, kesin olarak, muhakkak, (şundan) eminim(iz) ki, şu bellidir ki, her zaman, asla, kesinlikle, yadsınamaz ki...) Gereklilik/zorunluluk kiplikleri sıklıkla kullanılır (-meli/malı, gerek, lazım, zorunda, şart al-, mecbur kal-, mecbur ol-, farz ol-)
- ✓ Savunulan düşünceleri detaylandırmak için açıklamalara, vurgulamak için ise yinelemelere sıklıkla başvurulur.
- ✓ Yazar kendi düşüncelerini anlattığından birinci tekil ve birinci çoğul kişi zamirleri ve ekleri kullanılır. Ancak okuru metnin içine katmak için bazen ikinci çoğul kişi zamiri ve ekleri de kullanılır
- ✓ Genellikle şimdiki zaman ve geniş zaman kullanılır.
- ✓ Düşünceyi geliştirme yollarına sıklıkla başvurulur.
- ✓ Savunulan düşüncelerinin anlatımını güçlendirmek ve karşı görüşü çürütmek için çeşitli ikna edici dil teknikleri kullanılır (s. 39).

İknada değiştirilmek istenen düşünceler doğru geçiş ve bağlantı ifadeleriyle Tablo 2,6'daki gibi yapılandırılmalıdır (Günay, 2007, s. 340):

Tablo 2.6 İknada Edici Metinlerde Geçiş ve Bağlantı İfadeleri

Mantıksal İlişki	Yazar tarafından izlenen gelişme	İlişki Sözcükleri
Sebepl	Öncekiler teyit edilir ve bir olguya açıklık getirir.	Zira, çünkü, mademki, gerçekten, doğru, öyle, gerçekten de, gerçi
Sonuç	Önceki tarz veya yaklaşımdan bir çıkarımda bulunur.	Böylece, o halde, o zaman, öyleyse, bu nedenle, bundan şu sonuç çıkar ki, böyle düşünüldüğünde, dolayısıyla, sonuçta, sonuç olarak, nu açıdan bakıldığında, o sırada, şu halde, demek, demek ki, şimdi, buna göre

Zıtlık	Önce ifade edilen iddia geçersiz kılınır ya da yenisiyle arasındaki fark açıklanır.	Fakat, bununla birlikte, buna karşılık, ama, yine de, bununla beraber, halbuki, böyle olmakla birlikte, oysa, oysa ki, ne var ki, -sine karşın, -diği halde, -ise de, tersine, tam tersine, -e aykırı olarak, -e zıt olarak, -in tersine
Açıklama, katkı	Yazar bir sıra kanıtlamalar ortaya koyar.	Önce, her şeyden önce, ilkin, -den önce, -meden önce, -sinden önce, sonra, daha sonra, ondan sonra, ardından, ayrıca, bundan başka, bundan başka da, dahası, üstelik, sonunda, sonuç olarak, nihayet, oysa, oysa ki, öte yandan, vaktiyle, eskiden, bir zamanlar, bugün, yarın, dün, biraz önce, şimdi, az önce
Birlik	İki şey arasındaki ilişki	Ve, hem, hem de, ne...ne
Art arda gelme	İki olay, durum ya da düşünenin art arda sıralanması	Ya...ya da, veya ya da tersi, yahut
Amaç	-	Amacıyla, için, -sin diye, -mesi için
Karşılaştırma	-	Böylece, aynı biçimde, aynı şekilde, -e göre

İkna edici Metinlerin Değerlendirilmesi

Okuryazarlık ve Matematik Ulusal Değerlendirme Programı'nda İkna Edici Yazma Değerlendirme Kılavuzu'na yer verilmiştir. Bu yönergede ikna edici metin için 10 başlıkta kriterler belirlenmiş ve bu kriterlerden hareketle metinlerin üretilmesi ve değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İkna edici yazma ölçütleri (NAPLAN, 2013, s. 19):

Tablo 2.7 İkna Edici Yazmada Değerlendirme Ölçütleri

Kitle	Yazarın okuyucuyu yönlendirme ve ikna etme yeteneğini barındırır.
Metin yapısı	İkna edici yazma ürününün yapısal öğelerinin (giriş, yapı ve sonuç) uygun ve doğru bütünlükte olması gereklidir.
Fikirler	İkna edici bir tez için düşüncelerin belirlenmesi, uygunluğu ve ayrıntılandırılması elzemdir.

İkna edici unsurlar	Yazıdaki düşüncelerini geliştirmek ve okuyucuyu ikna etmek için çeşitli teknik öğeleri kullanmasıdır.
Kelime dağarcığı	Yazarın sözcük seçimini bağlama göre gerçekleştirmesidir.
Uyum	Metin içinde sözcüksel ve dil bilgisel öğelerin uyumu ve bütünlüğüdür.
Yazının planlaması	Metninde düşüncelerin bir akış şeklinde sunulmasıdır.
Cümle yapısı	Dil bilgisel açıdan uygun, yapısal niteliği sağlam ve anlamlı cümleler üretilmesi istenir.
Noktalama İşaretleri	Metnin okunabilirliğinin artması için doğru ve uygun noktalama işaretlerinin kullanılması gerekir.
Yazım	Yazımın doğruluğunu ve kullanılan sözcüklerin zorluğunu işaret eder.

2.3.6 Yazma Motivasyonu

Motivasyon sözcüğü TDK'ye (2023) göre "*isteklendirme, güdüleme*" anlamlarına gelmektedir.

Motivasyon; bireylerin iç ve dış tepkilerden hareketle gerçekleştirdiği davranışların gücünü ve önem sırasını belirleyen bir faktör ve kişinin eyleme yönelmesini sağlayan içsel bir istek (Demir Atalay, 2020, s. 26), kişileri istekleri doğrultusunda bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten; dürtüleri, ihtiyaçları, istek ve ilgilerini kapsayan bir kavram, (Çetinkaya, 2018), bireyi eyleme yönelten, bu eylemlerin organize edilmesini ve devamlılığını sağlayan, eyleme bir yol gösteren çeşitli değişkenlerle yürütülmesini sağlayan düzenekler olarak tanımlanmaktadır (Doğru ve Uçan, 2021). Bu tanımlardan hareketle motivasyonun iç ve dış kaynağının bulunduğunu ve bu iki kaynağın bireyi yönlendirmede başat öğeler olduğu ifade edilebilir.

2.3.6.1 Motivasyon Kaynakları

Motivasyonun yönlendiricisi iki kaynaktan ilki içsel motivasyon, ikincisi ise dışsal motivasyondur.

İçsel Motivasyon Kaynakları

Kişioğlunun özünden gelen eylemsel yapılardır. Burada bireyin amaçlılığı, ihtiyaç duyması, arzu ve istekleri, heyecan duyduğu konu, bir duruma veya olguya merakı, kendine güveni, bir durumla veya olayla başa çıkma becerileri öne çıkmaktadır (Aydın,

2007, Çetinkaya, 2018, Demir, 2021). Kişilerin ruhsal dinamiklerini harekete geçiren, kişisel inançlarını, kişisel beklentilerini ve karakteristik niteliğini temelinde bulundurarak güdülenmesi olarak ele alınabilir (Çetinkaya ve Mutlu, 2020, s. 77).

Dışsal Motivasyon Kaynakları

Birey tarafından çevrenin ve ailenin beklentilerini dikkate alması, dıştan gelen ödül ve ceza sistemlerini gözetererek davranış geliştirmesidir (Aydın, 2007, Çetinkaya, 2018, Demir, 2021). Bireyin dışardan belirli isteklendirme araçları aracılığıyla kendi hareketlerini yönlendirilmesi ile ilgili kavramdır (Çetinkaya ve Mutlu, 2020, s. 77).

Korkmazer (2021), motivasyonun durağan bir nitelikte olmadığını; psikolojik, finansal, çevresel ve sosyal boyutlarının olduğunu ifade etmektedir (s.4) Motivasyonun hem içsel hem de dışsal etkenlerin güdümünde olduğu söylenebilir. Motivasyon, çevresel unsurlarla bir etkileşim halindedir ve bu durumda davranış üzerinde belirleyici olmaktadır (Uslu, 2022, s. 79).

2.3.6.2 Motivasyon Süreci

Anık (2016), motivasyonun oldukça karmaşık bir işlem olduğunu belirtmektedir. Bu katmanlı işlemin temel elemanlarını şu şekildedir:

1. İç yapı dengesizliği, gereksinim, talep veya beklenti ve ileriye dönük tasarılar
2. Davranış ya da eylem
3. Amaç ya da teşvik
4. İç yapının yeniden yapılandırılması

Motivasyonda önemli olan unsur insanı harekete geçirmek ve bir amaca doğrudan doğruya yönlendirmek olduğu için kişilerin eylemlerini ve bu eylemlerin nedenlerini etraflıca bilmek gerekmektedir (Çetinkaya ve Mutlu, 2020, s. 75). Bu detaylandırma ise motivasyonun bir amacı gerçekleştirmede çabaya dair sıkılık ve kararlılığına işaret etmektedir (Aydıntan, 2021, s. 151).

Motivasyon sürecinin aşamaları şu şekildedir (Reisoğlu, 1992):

1. İhtiyacın Hissedilmesi
2. Uyarılma
3. Davranışın Gerçekleşmesi
4. İhtiyacın Giderilmesi ve Tatmin olma

Yazma motivasyonu, öğrencinin yetkin ve etkin olmasını ve metin oluşturma sürecinde istekli olmasıdır, öğrenciyi yazmaya başlatan etkili bir güçtür, yeterli yazma motivasyonu ile öğrenci yazma becerisine önem verir ve değer yargısı biçer, yazma yeteneğini üst düzeyde kullanır ve kendi özelinde yazma ürünlerini daha sağlam temellere dayandırmaya çalışır (Erbilen, 2021, s. 51).

Yazma eylemi bilinçli ve sistemli yürütüldüğünde niteliği artmaktadır. Bu bilinçli bir öğretimi ve yönetimi öne çıkarmaktadır. Öğretim ortamlarında yeterli motivasyona sahip öğrenciler yazma yeteneklerinin tüm kapasitesini etkili bir şekilde kullanmaktadır ve yazmaya dair öz yeterliklerini bu sayede desteklemektedirler (Takımcıgil Özcan, 2014). Buradan hareketle öğrencinin motive olduğu yazma sürecinin daha nitelikli yürütüleceği ve etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşeceği söylenebilir. Canitezzer (2014), yazmaya başlamakta motivasyon unsurunun elzem olduğunu ve yeterli bir motivasyonla oluşturulmuş metinlerin daha başarılı olduğunu belirtmektedir.

Yazma motivasyonu çevresel, kişisel ve finansal vb. faktörlerden etkilenmektedir. Yazma motivasyonuna etki eden faktörler şu şekildedir:

- ✓ Yazmaya karşı isteklilik,
- ✓ Konuya dair doğru ve yeterli bilgiye sahip olmak,
- ✓ Yazılacak durumun sade ve net bir konu olması,
- ✓ Yazının niteliğinin sonuçlandırılmasına dair dönütlerin yazıldıktan hemen sonra verilmesi,
- ✓ Yazma sürecinde daima uğraş vermek gerekmektedir (Hidi ve Boscolo, 2006, aktaran, Aktaş, 2019, s. 41).

Killen (2007) bireylerin yazma motivasyonunu arttırmaları için bazı önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Bireylere ilginç konularda yazmaları için cesaretlendirin,
- ✓ Bireylerin yetkin oldukları konuda yazmalarına olanak tanıyın,
- ✓ Bireylere sadece basit değil zor konularda da yazmalarını sağlayın,
- ✓ Metinleri oluşturmanın farklı yolları olduğunu ve onlara iyi yazılmış metin örneklerini teknikleriyle birlikte gösterin,
- ✓ Bireylerin yazma sürecinde uzun yazıya ulaşana kadar kısa yazılarını da olumlu bir şekilde karşılayın,

- ✓ Bireylerin kaliteli bir yazma ürününün sahip olduğu özellikleri anlamalarında yol gösterici olun,
- ✓ Bireylere yazdıklarıyla ilgili dönüt verin,
- ✓ Bireylere ortaya koydukları metni gözden geçirmeleri konusunda yardımcı olun.

Bunlara ek olarak yazma sürecinin etkinlikler doğrultusunda sistemli bir şekilde planlanması, öğrencilere göre eğlenceli konular seçilmesi, onların duyuşsal özelliklerini olumlu yönde geliştirici etkinliklere yer verilmesi, yazma eylemine günlük hayatta nerelerde ihtiyaç duyduğumuzun açıklanması, öğrencilerin yazma için etkin amaç oluşturmasının sağlanması, iş birliğine dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecini kolay ve sürdürülebilir nitelikte olmasını sağlayan bilgi verici yönergeler kullanılması, yazma ürünlerine dair hızlı dönüt verilmesi vb. durumların öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir (Sever, 2019, s. 41).

Öğretim sürecinde yazma becerisini geliştirici etkinliklere yönelik zamanın yetersizliği, yazma konularının öğrencinin seveceği, ilgi duyacağı türden olmaması, yazma becerisini kavrama sürecinde öğrencinin olumsuz durumlarla karşı karşıya kalması, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları, öğrencinin yazma motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Altunkaya, 2021; Sever, 2019; Süğümlü ve Bakdemir, 2023).

2.3.6.3 Motivasyon ve Başarı

Bireylerin veya öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için onları motive edecek unsurları bilmek gereklidir, ek olarak öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenme etkinliğini anlamlı ve değerli bulmasını sağlamaktadır; buradan hareketle yüksek seviyede öğrenme motivasyonu için şunlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- ✓ İçsel motivasyonun gerekçesiyle işi üstlenmesini sağlama,
- ✓ Verilen görev, bireyin ilgisine, yaşına uygun olması,
- ✓ Yapılan uygulama anlamlı ve öğrenciyle ilintili olmalı,
- ✓ Bireyin çabası ve ilerlemesi pekiştirilmeli,
- ✓ Öğrenme üzerinde bireye özerklik sağlanmalıdır,
- ✓ Anlaşılır yönergeler verilmelidir,
- ✓ Destekleyici bir alan sağlanmalıdır.

Yakar (2017), öğretim sürecinde işe koşulan etkinlikler, öğrencilerin ders içi ve dışı motivasyonlarını arttırabilmelerini sağlarken öğrenci nitelikleriyle ve bireysel

farklılıklarıyla uyumlu şekilde seçilen yöntemlerin öğrenme yükünü ve faaliyetini yerine getirirken, bir yandan da öğrenme motivasyonunu da arttıracaklarını ifade etmektedir. Buradan hareketle bu durumların göz önünde bulundurulması öğrencilerin yazma becerisinde başarılı olabilecekleri yönünde yorumlanabilir.

Yol gösterici olarak öğretmenler, öğrenci motivasyonunun yetersiz duruma düşmeden motivasyonlarını yeterli seviyede tutabilecek stratejiler seçmeli çünkü motivasyonları düştükten sonra motivasyonlarını yeterli düzeye getirmek güç olmaktadır, daha etkin öğrenme ve başarı, kavramsal ve olgusal anlayış, akademik performans ve başarı için yüksek düzeyde içsel motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır (Ceylan, 2003). Türkçe dersi bağlamında içsel motivasyon ve başarı ele alındığında soyut kavramlar ve olgular düşünüldüğünde bunu yeterli düzeye getirmenin güçleşeceği söylenebilir.

2.3.6.4 Yazma Motivasyonu ve Diğer Boyutları

Yazma motivasyonu; hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygı olmak üzere yedi boyutta değerlendirilebilir (Erbilen, 2021, s. 51).

Hedef: Belirlenen hedeflere ulaşmak için motivasyon seviyesi önemlidir. Çünkü hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen her davranış, motivasyonu pekiştirici özellik taşımaktadır. Buradan hareketle motivasyon değişkeni yazma performansını olumlu etkilediği söylenebilir (Erbilen, 2021).

Tutum: Kişinin, belirli/belirsiz şahısları, grupları, kurumsal bir yeri veya fikri onaylaması ya da onaylamaması biçiminde görülen, duygusal bir hazır bulunuş durumu veya yönelimidir (Onan, 2013, s. 239). Kişinin çevresindeki olay, olgu ve durumlara zihinsel şemasındaki bilgisel yapıları, duyuşsal yapıları ve tecrübeleri kullanarak gösterdiği ön eğilimdir (İnceoğlu, 2011, s. 22). Dilin gelişimi için duyuşsal özelliklerin etkisi yadsınamaz, tutumun duyuşsal özellikleri barındırmasından dolayı kişiye edindirilecek kazanım ve yetkinliklere açık olma ve istekli olma durumu bunun belirleyicisidir (Sever, 2015, s. 7). Bireylerde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirildiğinde, kişinin kendi kendine yazma becerisini geliştirmeye yönelebileceği söylenebilir. Bu durumda bireylere yazma becerisini edindirmede ve etkili yazabilme yeterliğine ulaştırmada yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmenin rolü yadsınamaz (Göçer, 2016, s. 350). Buradan hareketle yazmaya karşı tutum, bireyin motivasyonunu etkileyen önemli duyuşsal öge olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik: Öz yeterlik, kişinin kendine hangi açıdan baktığı, hangi duygu durumunda olduğuyula ilintili olup yapabileceklerinin bilinciyle ve yapamayacakları eylemleri yapabilir hale gelmektir (Batar ve Aydın, 2014, s. 582-583). Yazma becerisi zor ve karmaşıktır. Bu süreçte bireyin özellikle bireysel yeterliliğini etkin yönetebilir olması gerekmektedir. Yazma sürecinde birey başlangıçta bu eylemi doğru ve sağlam biçimde yapabileceğine daha açık ifadeyle etkili ve nitelikli bir yazma ürünü ortaya koyacağına inanırsa bu eylemi sürdürmesi de kolay olmaktadır (Demir, 2013, s. 92). Bu süreci kolaylıkla yönetebilen bireyin yazma motivasyonu yüksek olurken yönetemeyen öğrencinin de motivasyonunun düşük olacağı söylenebilir.

Öz düzenleme: Öz düzenlemeyi Bandura kişinin kendi eylemlerini gözlemleyip öz kriterleriyle kıyaslayarak karar vermesi ve gerektiği durumlarda eylemlerini ölçütlerine uygun hale getirmesi olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2020, s. 231). *“Kişinin hedefine ulaşma yolculuğunda düşünce, duygu ve davranışlarını kendi standartları, değerleri ve hedefleri ile eş güdümlü yürütebilmesi için gerekli olan psikolojik kapasitedir.”* (Forster ve Jostman, 2012, aktaran Çekiç, 2023, s. 8). Tanımlardan hareketle öz düzenleme, kişilerin belirli bir hedefe ulaşmak için kendi eylemlerini duruma uygun olarak yönetmesidir denilebilir. Yeterli düzeyde öz düzenleme yapabilen birey yazma sürecinde de bunu aktif olarak gerçekleştirecektir. Yazma süreci doğrusal ilerlemesinin yanında geri dönüşler ve gözden geçirmeleri de barındırır. Bu sürecin etkin yürütülmesi yazma motivasyonunun seviyesini de önemli ölçüde etkileyecektir.

Yükleme: Bireyin kendisini ve çevresini anlama gereği sosyal yaşamında yükleme sürecini kullanmaya yönlendirmektedir (Koçak, 1999, s. 109). Birey davranışları sonucunda elde ettiği kazanıma göre karar vermektedir. Bu karar olumlu/olumsuz bir durum karşısında bireyin kendini ortaya koymasıyla içsel ve dışsal nedenlere bağlanarak verilir. Yükleme kuramı, insanların karşılaştıkları durum, olgu ve olayları gerekçelendirme yöntemlerini açıklamaya çabalar (Bacanlı, 2016, s. 272). Motivasyonu yeterli seviyede olan bireyler başarı ve başarısızlıklarını içsel yani kontrol edilebilir değişkenlere bağladıkları görülmektedir (Duy, 2015, s. 515).

Çaba: Sözlükte çaba *“Herhangi bir işi yapmak için ortaya konan güç, zorlu, sürekli çalışma, gayret, ceht, efor”* (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin motivasyon düzeyi ile gösterdikleri çaba doğru orantılıdır. Bireyin yazma motivasyonu arttıkça yazma becerisini geliştirmek için çabası da aynı oranda artacaktır. Yazma

çalışmalarının amacı bireyin yazılı olarak en iyi şekilde ifade etmesidir. Bu amaca ulaşmak için çaba gereklidir.

Kaygı: Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2023) kaygı “*Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa; genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu*” şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin yazma başarılarını ve yazma motivasyonunu olumsuz etkileyen, onları yazma çalışmalarından uzaklaşmasına sebep olan etkenlerden biri de yazma kaygısıdır. Yazma becerisi zor bir beceridir ve birçok unsurdan meydana gelmektedir. Yazma becerisi doğası gereği zor bir beceridir, bu durumdan kaynaklı olarak bireyler yazmaktan hoşlanmasını ve bunu yaşamın bir parçası haline getirmesini güçleştirmektedir. (Yaman, 2010, s. 272). Ana dilin metin üretiminde işe koşulan dile ait kurallar (gramer, yazım, noktalama; anlam bütünlüğü), beğenilme/beğenilmeme kaygısı, anlaşılabilirlik/anlaşılamazlık gibi unsurların duyuşsal özellikler üzerindeki etkisi bir gerçektir (Altunbay, 2022, s. 108). Buradan hareketle bu unsurların yazma kaygısı seviyesini arttırdığı söylenebilir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Jan (2009), “*Argümantasyon Tabanlı Müfredatla Arttırılmış Gerçeklik Oyunu Tasarlama*” adlı çalışmasında öğrencilerinin argümantasyon üretme yeteneklerinin geliştirebilmesi için oyun merkezli bir uygulama yapmıştır. Deneysel desenle yapılan bu araştırmanın sonucunda oyun merkezli öğretimle öğrencilerin meydana getirdikleri argümanlar için iddialar ürettikleri buna ek olarak karşıt tezler meydana getirdiği ve kendi iddialarını destekleyici veriler ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Ceylan (2010), “*Fen Laboratuvar Etkinliklerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ yaklaşımının Kullanımı)*” adlı yüksek lisans tezinde argümantasyon temelli öğretimle fen laboratuvarında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin akademik başarıları ele alınmıştır. Karma desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu lisans 2. sınıftaki 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sonuç olarak ise akademik başarılarının artış gösterdiği belirtilmiştir.

Crowell ve Kuhn (2012) “*Diyalojik Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesi: Üç Yıllık Bir Müdahale Çalışması*” adlı çalışmasında diyalojik tartışma yöntemiyle öğrencilerin argüman üretme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak çalışmanın başlangıcında düşük seviyede argüman üreten öğrencilerin çalışmanın sonlarında yeterli düzeyde argüman ortaya koyduklarını belirtmişlerdir.

Aydın (2022), “7. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Argümantasyon Temelli Öğrenme Modeli” adlı yüksek lisans teziyle 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğrenme modelinin kullanımını belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 13 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin konuşma etkinlikleri ile ürettikleri argüman niteliğinin arttığı ifade edilmiştir.

Akbaş ve Çetin (2018), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Sosyobilimsel Konulara İlişkin Argümantasyon Kalitesinin ve İnfomal Düşünme Becerisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin çeşitli sosyal konulara ilişkin argümantasyon kaliteleri ele alınmıştır. Durum çalışması modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 15 kişi oluşturmaktadır. Sonuç olarak argümantasyon sürecine katılan öğrencilerin argüman üretme becerilerinde gelişim olduğu belirtilmiştir.

Şengül (2017), “Sosyobilimsel konularda argümantasyonun ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin sosyobilimsel konularda argümantasyonun karar verme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkisini ele almıştır. Deneysel modelle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıftaki 23 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği ancak karar verme becerilerinde bir farkın görülmediği belirtilmiştir.

Sevgi (2016) “Gazete Haberlerindeki Sosyobilimsel Konuların Argümantasyon Yöntemiyle Tartışılmasının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Karar Verme ve Argümantasyon Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde sosyobilimsel konuların argümantasyon tabanlı öğretimle tartışılmasının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi ele alınmıştır. Deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 50 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuç olarak sosyobilimsel konuların gazete haberleri kullanılarak argümantasyonla tartışılmasının öğrencileri olumlu yönde geliştirdiği ifade edilmiştir.

Deniz (2014), “Çevre Eğitiminde Toplumbilimsel Argümantasyon Yaklaşımının Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde toplum bilimsel argümantasyona dayalı öğrenme

ortamının öğrencilerin akademik başarısına, çevreye ve çevre sorunlarına karşı tutumlarına etkisini ele almıştır. Karma desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 27 kişiden oluşan 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuç olarak çevre eğitiminde toplumbilimsel argümantasyon temelli öğrenmenin etkili olduğu belirtilmiştir.

Kardaş (2013), "*Fen Eğitiminde Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin karar verme, problem çözme ve argümantasyon becerilerinin gelişimine etkisini ele almıştır. Karma desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 68 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuç olarak argümantasyon tabanlı öğretim öğrencilerin karar verme becerisini geliştirdiğini, 5. sınıf öğrencilerin çoğunluğunun orta seviyede argümanlar ürettiğini ifade etmiştir.

Leon (2008) "*Ortaokul öğrencilerinin ikna edici metinleri kavraması analiz etmesi ve değerlendirmesi*" adlı doktora tezinde ortaokul öğrencilerine okutulan metinler doğrultusunda ikna edici öğeleri hangi derecede öğrendiklerini analiz edip değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilirken çalışma grubunu 6, 7 ve 8. sınıftaki 357 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin ikna edici tekniklere dair yetersiz bilgiye sahip olduğu, destekleyici söylemle savunulan tezi ayıramadıkları ve yazılı bir biçimde ikna etme yeteneklerinin/becerilerinin yeterli seviyede olmadığı ifade edilmiştir.

Deniz (2007) "*İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma*" adlı doktora tezinde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını hangi derecede kullandıklarını ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunu 7 ve 8. sınıftaki 600 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yeterli düzeyde ikna edici eylemleri ve teknikleri uyguladıkları veya bu eylemlerin ve tekniklerin uygulanması gerektiği noktasında ortak fikirde oldukları ancak öğrencilerin tümünü veya çoğunluğunu etkileyecek biçimde ikna edici davranışları ve teknikleri kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Kaptan (2015), "*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*" başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin ikna edici metin

yazma düzeylerini incelemiştir. Korelasyonel tarama modeliyle 857 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucu olarak ise öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin düşük ve istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Ek olarak öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini devam ettikleri okula, cinsiyete, ikna edici yazmadan hoşlanma durumu, ikna edici metin yazma tecrübesine, daha önce birini ikna etme çabası gösterip göstermeme durumuna, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasına, evlerinde kitaplık olup olmamasına, okunan kitap sayısına, süreli yayın okuma durumuna, televizyon ve bilgisayar başında geçirilen süreye, anne-baba eğitim düzeyine, anne baba meslek türlerine, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine, izlenen televizyon programlarına, ikna amaçlı nedenleme türlerine ve seçilen konu başlığı gibi değişkenler açısından ele alarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Midgette vd. (2007) "*İçerik ve izleyici bilincine odaklanan gözden geçirme hedeflerinin beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazmalarına etkileri*" adlı çalışmalarında gözden geçirme sırasında içerik hedefleri ve izleyici farkındalığı hedefleri sağlama noktasında ikna edici yazmaya etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Deneme modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 5 ve 8. sınıftaki 181 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre ikna edici yazmada daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Okur vd. (2013), "*İkna Edici Yazma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avustralya Ana Dili Öğretimi Ders Materyalleri ve Türkiye Örneği)*" başlıklı çalışmada ikna edici yazmanın Türkçe Dersi Öğretim Programları, Dil ve Anlatım dersi Programı, Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları ile bunlara karşılık Avustralya ana dili ders materyallerini incelemişlerdir. Çalışma sonucu olarak ise Avustralya öğretim programlarında ikna edici yazmanın tüm sınıf düzeylerinde görev odaklı bir yaklaşımla ele alındığı, Türkçe öğretim programlarında ise ikna edici yazmanın bir metin türü olarak bulunmadığı belirtilmiştir. Ek olarak Avustralya Ana Dili Öğretimi ders materyallerinin aksine Türkçe dersi materyallerinde ise konular öğrencinin ilgisini çekmekten uzak ve daha soyut olduğu belirtilmiştir.

Zelzele (2022), "*Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeliyle Verilen Eğitimin Öğrencilerin İkna Edici Yazma Becerilerine Yazma Motivasyonu, Kaygısı ve Tutukluğuna Etkisi*" başlıklı doktora tezinde öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modeliyle yapılan öğretimin öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yazma motivasyonuna etkisini ele almıştır. Deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın

çalışma grubunu 24 kişilik 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak öz düzenlemeli strateji gelişimi modelinin öğrencilerin ikna edici yazma becerileri üzerinde olumlu yönde geliştirici etkisinin bulunduğu, yazma motivasyonu açısından istatistiki yönden anlamlı bir fark yarattığı belirtilmiştir.

Standish (2005) "*İşbirlikçi ve doğrudan öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma ve tutumlarına etkileri nelerdir?*" adlı doktora tezinde işbirlikçi öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma ve tutumlarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıftaki 26 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak işbirlikçi öğretimle uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazıları geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu ve daha olumlu tutumlar geliştirdiğini ifade etmiştir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014b), "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Oluşturdukları İkna Edici Metinlerin Yapı Açısından İncelenmesi*" başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının ikna edici metin yapısına uygun olarak oluşturdukları yazılı ürünleri ele almış ve karşılaşılan sorunları analiz etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu lisans 1. sınıfta öğrenimini devam ettiren Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. İkna edici metin yapısı "giriş, önerme, ana argümanlar, yardımcı argümanlar, karşı önerme ve sonuç" şeklinde ele alınmış ve buna göre analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının "önerme" birimi dışındaki diğer birimlerin tamamında birçok sorunla karşılaştıkları belirtilmiştir.

Ozan (2014), "*Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma*" başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ikna edici paragraf üretimlerini geliştirmek amaçlı bir öğretim ve uygulama yapılmıştır. Araştırmanı çalışma grubunu 20 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde paragraf, paragraf yapısı ve özellikleri, ikna edici paragraf yapısıyla ilintili diğer etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamayla öğrencilerin ikna edici paragraf yazma becerilerinin geliştiği belirtilmiş, ayrıca yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Boyle ve Hindman (2015) "*Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazılarının Yapısı*" adlı çalışmalarında öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 52 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuç olarak ikna

edici yazma noktasında destek alan öğrencilerin ikna edici yazmayı basamaklarına uygun olarak metin üretebilirken destek almayan kontrol grubu öğrencilerinin yeteri düzeyde ikna edici ürün üretemedikleri ifade edilmiştir.

Çelebi ve Gökçe (2015) "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının İkna Edici Hazırlıklı Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık*" adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarının bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden değerlendirmek amaçlanmaktadır. Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarında tutarlılık puanı ortalamaları 3,64 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle tutarlılığı sağlamada iyi düzeyde oldukları ifade edilmiştir.

Beard vd. (2016) "*9-11 Yaşlarındaki Öğrencilerin İkna Edici Yazılarının İncelenmesi*" adlı çalışmalarında öğrencilerin ikna edici metin yazma becerileri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre ele alınan araştırmanın çalışma grubunu 52 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere dönem başı ve sonunda iki adet reklam metni yazdırılmış ve analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ikna edici yazı yazma noktasında yeterli başarıyı gösteremedikleri ifade edilmiştir.

Regan vd. (2017) "*Mobil Tabanlı Grafik Organizatörleriyle İkna Edici Yazma*" adlı çalışmalarında mobil tabanlı cihazların ikna edici yazma becerilerin etkisini ortaya koymuştur. Çalışma grubunu 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 94 okuldan 900 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak mobil cihaz kullanan deney grubu öğrencilerinin ikna edici ürünlerinde önemli derecede gelişim elde ettikleri ifade edilmiştir.

Konuk (2017), "*İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*" başlıklı doktora tezinde öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin gelişimi için eylem araştırmasını kullanmıştır. Çalışma grubunu 20 kişilik 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama süreci 34 saatte tamamlanmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilerin ikna edici anlatım ile ilgili bir ön bilgi ve farkındalıklarının olmadığı ve ikna edici yazma becerilerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Uygulamayla birlikte araştırma deseninin bazı öğeler dışında öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirdiği ve bu gelişimle birlikte öğrencilerin öz değerlendirme becerilerine de katkı sağlandığı vurgulanmıştır. Ek olarak çalışmada öğrencilerin metin oluşturma ve metin çözümlene becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kan ve Erbaş (2017), "*Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" başlıklı araştırmalarında tarama modeli

kullanarak öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini öğrencilerin cinsiyet, ailenin aylık geliri, iki/tek dilli olma ve Türkçe ders notu değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 309 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlara göre öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı belirtilmiştir.

Graham vd. (2019) "*Öz Düzenleme Yazma Stratejilerinin ve Cinsiyetin Ortaöğretim Öğrencileri İçin Öz Yeterlik Algılarına ve İkna Edici Yazma Başarısı Üzerine Etkisi*" başlıklı çalışmayla yazma stratejilerinin ikna edici yazma becerilerin etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki 227 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Önal (2020), "*Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi*" başlıklı yüksek lisans tezinde hem çevrimiçi hem de iş birlikli yazmayı birleştiren bir uygulamayla öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye çalışmış ve yazma kaygılarına etkisini belirlemiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu uygulamada çalışma grubunu 54 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kontrol grubuna geleneksel öğretimle, deney grubuna da çevrimiçi iş birlikli yöntemle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 4 haftalık yazma eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ise deney grubuna yapılan yazma eğitimi uygulamasının ikna edici yazma başarısını arttırdığı belirtilirken yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği ifade edilmiştir.

Al-Adeimi ve O'Connor (2021), "*Exploring the Relationship between Dialogic Teacher Talk and Students' Persuasive Writing*" başlıklı araştırmalarında, diyalojik öğretmen konuşmaları ile öğrencilerin ikna edici yazma becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 42 farklı sınıftan 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki 471 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen konuşması soru türüne (tartışmalı, yarı açık veya sınav benzeri) ve öğretmenlerin takipleri (sorgulama, akıl yürütme için baskı yapma, aktif dinleme) ve daha fazla kategorize edilmiş yüksek veya düşük düzeyde diyalojik konuşmanın göstergesi olarak. Öğrenci katılımını hesaba katan çok düzeyli modelleme oranı, tartışma konusu ve öğrencilerin demografik bilgileri, yüksek diyaloga sahip öğretmenin olumlu konuştuğunu gösterdiği belirtilmiştir. Düşük diyaloglu öğretmen konuşması öğrencilerin puanlarını olumsuz yönde etkilediği ön görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazmaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek için nicel araştırma yaklaşımının yarı deneysel modeli kullanılmıştır.

Araştırmacı, ele aldığı herhangi bir değişkenin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında değiştiğini veya farklılaştığını belirlemek amacıyla deneysel bir uygulamaya başvurabilir. Deneysel modellerde temel amaç değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 202). Söz konusu araştırma ortamında araştırmacı değişkenler üzerinde ya da araştırma ortamında çeşitli farklılaştırmalar yaparak araştırma sürecini istendik şekilde kontrol edebilmektedir (Karakaya, 2014, s. 74).

Deneysel yöntemde bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bunlar; bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılırken istenmedik ve şaşırtıcı değişkenler denetim altında tutulmalı, kısaca gruplar denkleştirilmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2010, s. 52).

Grupların yansız olarak oluşturulamadığı ya da deney ortamının tam anlamıyla kontrol edilemediği durumlarda yarı deneysel modeller kullanılır (Şimsek, 2018). Yarı deneysel modeller deneysel yaklaşımı barındıran fakat deneysel işlem gruplarına ve karşılaştırma gruplarına seçkisiz dağıtımın yapılmadığı araştırma desenidir (Robson, 2017, s. 126). Başka bir açıklamayla bu yöntemden araştırma yapılacak kişiler üzerine denetim sağlama olanağı oldukça sınırlı olduğundan yarı deneysel desenden yararlanılır (Ekiz, 2020). Sınırlılıklar önemle dikkate alınarak gerçek deneysel desenlerin uygulanamadığı durumlarda bu desenler geniş ölçüde uygulanır (Tutar ve Erdem, 2022, s. 132).

Araştırmada yarı deneysel modelin “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Bu desende “gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanırlar, herhangi bir seçme yapılmaz. Şans yoluyla bir atama yapılmaz. Her iki gruba da ön ve son test aynı anda verilir. Sonra deney grubunda deneysel işlem kullanılır, kontrol grubunda kullanılmaz” (Sönmez ve Alacapınar, 2010, s. 61).

Ekiz (2020, s. 125) yarı deneysel yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri şu şekilde açıklanabilir:

Olumlu:

- ✓ Araştırmacılar çalışmalarını çoğunlukla doğal ve gerçek yaşam ortamında yürüterek çalışmalarının dışsal geçerliliklerini arttırmaktadırlar.
- ✓ Araştırmacılar gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için çalışmalarındaki bireysel durumları seçkisiz olarak ele almayabilirler.

Olumsuz:

- ✓ Araştırmacıların açık ve doğru bir şekilde sonuçlar üretebilmek için etkili açıklamalar yapma konusu üzerinde denetimleri zayıftır.
- ✓ Uzun bir zaman dilimini kapsadığı için de maliyeti fazladır.
- ✓ Araştırmacılar her zaman bağımsız değişkenleri manipüle edemeyeceklerinden dolayı neden-sonuç ilişkisini ussal ve kuramsal açıdan güçlü tutmalıdır.
- ✓ İ geçerlilik klasik deneysel yöntemlerle kıyaslandığında zayıftır.

Bu desende deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin, kesinlikle denetim altında tutulması gereklidir.

Campbell ve Stanley (1963) desenin görünümü şu şekildedir:

Tablo. 3.1 Yarı Deneysel Desenin Görünümü

Gruplar	n Test	Deneysel İşlem	Son Test
G1	1	X	2
G2	2		4

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

X: Argümantasyon temelli ikna edici yazma çalışmaları

1 ve 3: n Test Puanları

2 ve 4: Son Test Puanları

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-ğretim yılında, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilere ve velilere çalışma kapsamıyla ilgili bilgi verilmiş, gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmaları gerektiği vurgulanmıştır. Gerekli formlar; Katılımcı Onam Formu (Yasal/Özel İzin Belgesi-4) ve Katılımcı Onam Formu (Yasal/Özel İzin Belgesi-5) ilgili bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın sekiz haftalık uzun bir zaman bir dilimini kapsamı ve farklı kurumlarda dersi yürütmek için izin almanın zorluğundan dolayı araştırmacı kendi görev yaptığı kurumda uygulamaları gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol, araştırmacının çalıştığı kurumda öğrenim gören gönüllü öğrencilerden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örnekleme hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirlenmesi yoluyla gerçekleştirilir (Tutar ve Erdem, 2022, s. 260).

Eşleştirilmiş gruplar oluştururken gruplara seçilen öğrenciler; cinsiyet, yaş, değişken vb. araştırma sonuçlarını etkilemesi olası birtakım özelliklerine göre eşleştirilmeye çalışılır (Fraenkel vd. 2012). Gruplar eşleştirilirken başarı ortalamaları ölçüt alınmış ve en yakın Türkçe dersi başarısına sahip iki grup eşleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Frekans (N)	Yüzde (%)
Deney Grubu	21	50
Kontrol Grubu	21	50
Toplam	42	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmada deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımları

Grup	Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Toplam

Deney Grubu	N	11	10	21
	%	52,38	47,62	100
Kontrol Grubu	N	11	10	21
	%	52,38	47,62	100
Toplam	N	22	20	42
	%	52,38	47,62	100

3.3 Veri Toplama Araçları

İkna edici yazma ürünlerinin değerlendirilmesi Kaptan (2015) tarafından geliştirilen İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri ikna edici yazma ürünleri ölçekte belirtilen 11 başlığa göre değerlendirilmiştir. Bahsi edilen başlıklar şu şekildedir: İddia/Görüş/Taraf Varlığı, İddiayı Destekleyici Nedenler, Yazım Kuralları, Üslup, Kelime Seçimi, Yüzey Özellikleri/Sunum, Cümle Akıcılığı/Cümle Yapıları, Organizasyon Genel, Organizasyon Giriş, Organizasyon Gelişme ve Organizasyon Sonuç. Bu başlıklardan alacakları puanlar derecelendirilmiştir, şu şekildedir: çok iyi (4), iyi (3), orta (2), yetersiz (1). Bu derecelendirmeye göre alınabilecek en yüksek puan 44, en düşük puan ise 11'dir.

Ölçek 11 alt maddeden oluşan ölçeğin içerik geçerliği 8 alan uzmanı tarafından puanlanmış ve ortalama 8.54 olarak değerlendirilmiştir. Bu puanlama ise Lawse içerik değerlendirme katsayısıyla ele alınmış ve sonuç .78 olarak çıkmıştır. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları 0.59 ile 0.90 arasındadır. Ölçme aracının maddeler bazında iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha 0.93 ile 0.94 arasında, ölçme aracının geneli için ise 0.94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğe (Ek 1) yer verilmiştir.

Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği, 13 maddeden oluşmaktadır ve derecelendirilmesi şu biçimdedir: “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, bazen (3)”, “nadiren (2)”, “hiçbir zaman (1)”. Ölçekten alınabilecek en yüksek 56 puan, en düşük ise 13'tür.

5 Türkçe öğretmeninden görüş alınmış ve bu görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Uzmanlardan her bir madde için “uygun, düzeltilmeli, uygun değil” görüşlerini bildirmeleri istenmiş ve her bir maddenin kapsam geçerliği ortalaması hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 1.00-.80 arasında olduğu bulunmuştur. Taslak ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .97 olarak hesaplanmıştır. Açılım Faktör Analizi yapılarak 13 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç güvenirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Spearman-Brown güvenirlik katsayısı .86; test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin izni araştırmacılardan alınmıştır (Yasal/Özel İzin Belgesi 6).

Argüman seviyelerinin değerlendirilmesinde Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5 seviyeden oluşmaktadır: basit iddiaların olduğu 1. seviye, bir iddianın desteklendiği seviye 2. seviye, veri, gerekçe ve zayıf çürütmelerin olduğu seviye 3. seviye, açıkça verilmiş çürütme ve iddialardan oluşan 4. seviye, iki ve daha fazla çürütmeden oluşan 5. seviyedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama süreci ve verilerinin toplanması, sekiz haftada tamamlanmıştır. Uygulamalar, haftalık iki ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci, Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Araştırmanın Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Birinci Hafta 31 Mart 2023 Birinci Uygulama	Yönerge: Sigara içen bir tanıdığınızı bu davranışından vazgeçirmeye ikna ediniz. Çalışma: Öğrencilerin ikna edici metin yazma çalışması Ölçme Aracı 1: Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği ön test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 2: İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı’nın ön test verilerinin toplanması Ölçme Aracı 3: Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin ön test verilerinin toplanması Uygulamanın Anlatımı: Argümantasyon temelli öğrenme modelinin tanıtımı
İkinci Hafta 7 Nisan 2023	Yönerge: Telefon veya bilgisayar kullanımında ekran süresi çok fazla olan

İkinci Uygulama	arkadaşınızı bu davranışını düzenlemesi konusunda ikna ediniz. Uygulama: İddia unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları.
Üçüncü Hafta 14 Nisan 2023 Üçüncü Uygulama	Yönerge: Bir tanıdığınız çok savurgan biridir, onu tutumlu biri olması için ikna ediniz. Uygulama: Veri unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları.
Dördüncü Hafta 28 Nisan 2023 Dördüncü Uygulama	Yönerge: Her gün spor yapan birisiniz ve en yakın arkadaşınız bu konuda çok isteksizdir. Arkadaşınızı da düzenli spor yapma alışkanlığı kazanması konusunda ikna ediniz. Uygulama: Gereke unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Beşinci Hafta 5 Mayıs 2023 Beşinci Uygulama	Yönerge: Bir avcıyla karşıya karşıyasınız ve onu av yapma davranışından vazgeçirmeye ikna ediniz. Uygulama: Destekleyici unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Altıncı Hafta 12 Mayıs 2023 Altıncı Uygulama	Yönerge: Bir arkadaşınız video uygulamasında içerik üreticiliği yapıyorken siz de bir başka video uygulamasında içerik üreticiliği yapıyorsunuz. Onu kendi video içerik üreticiliği yaptığınız uygulamada içerik üretmesi için ikna ediniz. Uygulama: Çürütücü unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Yedinci Hafta 18 Mayıs 2023 Yedinci Uygulama	Yönerge: Okul başkanlığına adaysınız. Okuldaki öğrencileri başkanlık seçiminde sizi seçmelerine ikna ediniz. Uygulama: Sınırlayıcı unsurunun tanıtımı ve öğrencilerin ikna edici metin oluşturma çalışmaları
Sekizinci Hafta 26 Mayıs 2023 Sekizinci Uygulama	Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Çalışma: Öğrencilerin ikna edici metin yazma çalışması

Ölçme Aracı 1: Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği son test verilerinin toplanması

Ölçme Aracı 2: İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın son test verilerinin toplanması

Ölçme Aracı 3: Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin son test verilerinin toplanması.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerin normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik dağılımları kapsamında testlerin basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan testlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Normallik Dağılımına Yönelik Testlerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Gruplar ve Testler	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu / İkna Edici Yazma Başarısı Ön Test	-,787	-,036
Deney Grubu / İkna Edici Yazma Başarısı Son Test	-1,031	,477
Deney Grubu / Yazma Motivasyonu Ön Test	-,773	,195
Deney Grubu / Yazma Motivasyonu Son Test	-,926	,402
Kontrol Grubu / Yazma Başarısı Ön Test	-,695	-,439
Kontrol Grubu / Yazma Başarısı Son Test	-,219	-,860
Kontrol Grubu / Yazma Motivasyonu Ön Test	-,819	-,053
Kontrol Grubu / Yazma Motivasyonu Son Test	-1.202	-,316

Tablo 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla çarpıklık ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde

çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa (Can, 2020, s. 87); başka bir deyişle eğrilik ve basıklık katsayılarının dağılımı -1 ile +1 arasında ise dağılımın normal olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu değerler, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlamaktadır. Bu nedenle veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, deney grubunun ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön ve son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi, kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının ön ve son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi, deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ve yazma motivasyonlarının son testlerinin karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Testlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü için Cohen's *d* değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988). Deney ve kontrol gruplarının yazılı argüman kullanma seviyeleri kategorik değişken olduğu için bu değişkene ilişkin verilerin analizinde merkezi yığılma ölçülerinden ortalama değerlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi alan uzmanı 2 kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin puanlayıcı güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır. Daha sonra veriler SPSS 24 paket veri analizi programına aktararak betimsel ve çıkarımsal istatistik yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1 Öğrencilerin Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleriyle İlgili Bulgular

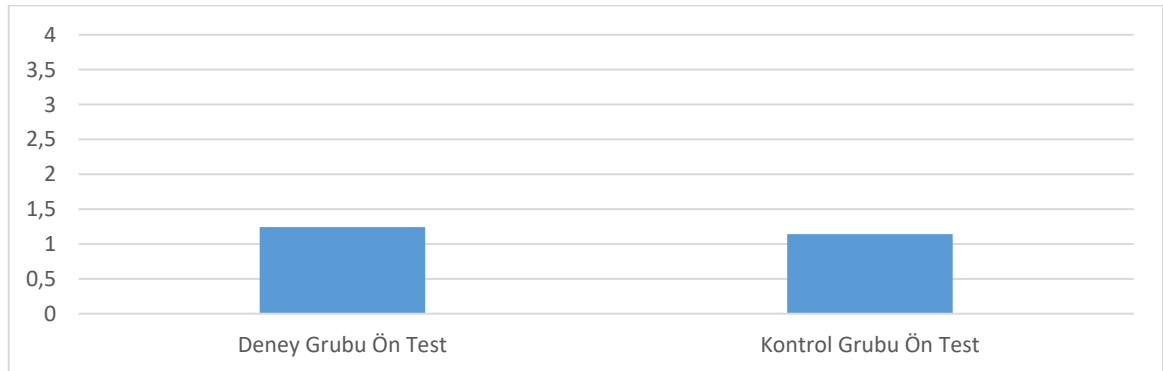
“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında, deney ve kontrol gruplarının ön test yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}
Deney (Ön Test)	21	1.24
Kontrol (Ön Test)	21	1.14

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.24 olduğu, kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.14 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi deney grubu ön test ve kontrol grubu ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Şekil 4.1 incelendiğinde, deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyesi ile kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yazılı argüman seviyesi açısından birinci ve ikinci seviye arasında olduğu görülmektedir. Şekil 4.1’de yer alan grafikte de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının ön test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

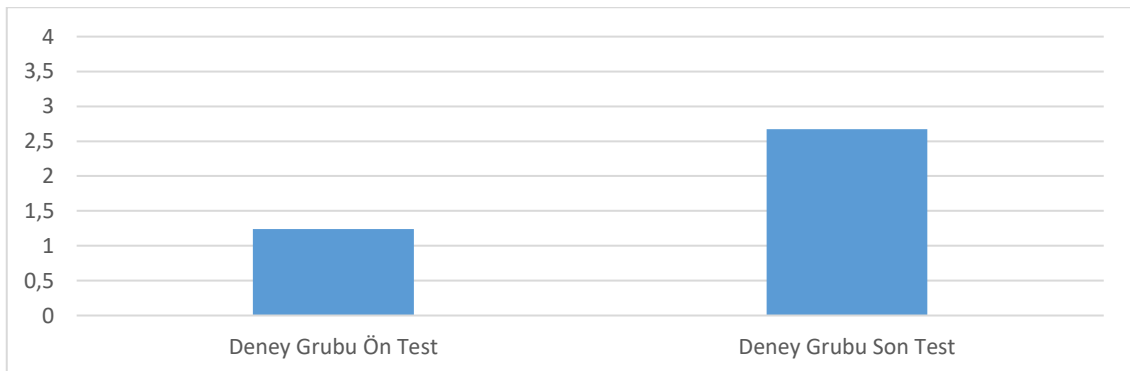
“Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında, deney grubunun ön ve son testlerinde yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Deney Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Deney Grubu	N	\bar{X}
Ön Test	21	1.24
Son Test	21	2.67

Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.24 olduğu, son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 2.67 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubunun yazılı argüman kullanma seviyelerinin gerçekleştirilen uygulama ile son test lehine arttığı ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi ve sonrası, deney grubu ön test ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Şekil 4.2 incelendiğinde, deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyesi son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının son test lehine artış gösterdiği ve yazılı argüman seviyesi açısından ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükseldiği görülmektedir. Şekil 4.2’de yer alan grafikte de görüleceği üzere deney grubunun ön ve son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

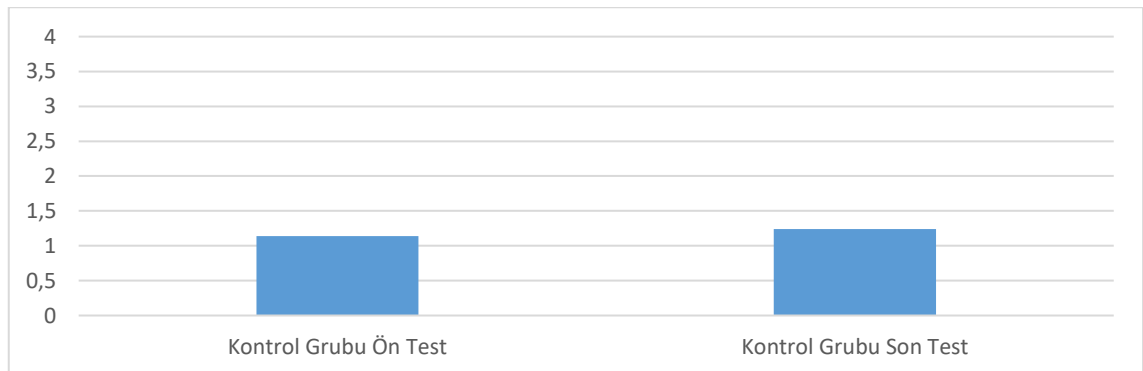
“Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında, kontrol grubunun ön ve son testlerinde yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}
Ön Test	21	1.14
Son Test	21	1.24

Tablo 4.3 incelendiğinde kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 1.14 olduğu, son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.24 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunun yazılı argüman kullanma seviyelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi ve sonrası, kontrol grubu ön test ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Şekil 4.3’te gösterilmiştir.



Şekil 4.3 Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Şekil 4.3 incelendiğinde, kontrol grubunun ön ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yazılı argüman seviyesi açısından birinci ve ikinci seviye arasında olduğu görülmektedir. Şekil 4.3'te yer alan grafikte de görüleceği üzere kontrol grubunun ön ve son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

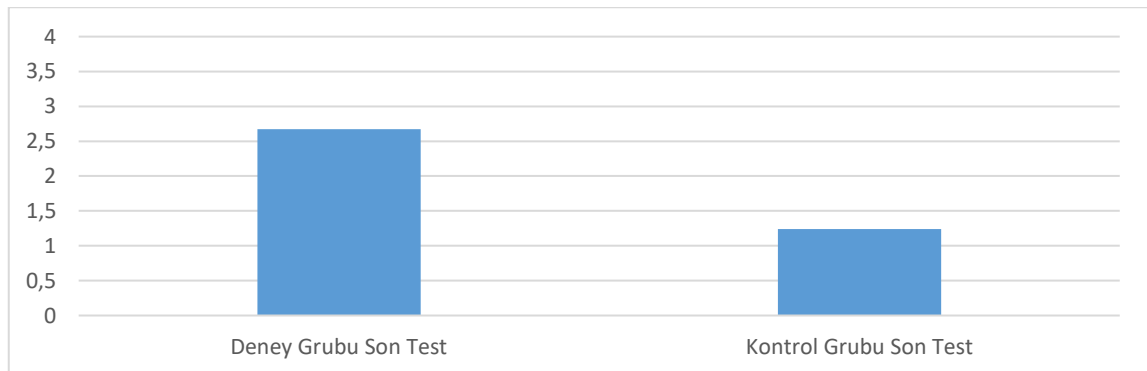
“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası, yazılı argüman kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında, deney ve kontrol gruplarının son test yazma çalışmalarında kullandıkları yazılı argüman seviyelerinin ortalamaları, Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Yazılı Argüman Seviyeleri Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}
Deney (Son Test)	21	2.67
Kontrol (Son Test)	21	1.24

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 2.67 olduğu, kontrol grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.24 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin deney grubu lehine artmış ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama sonrası, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları, Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Test Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleri

Şekil 4.4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının deney grubu son test lehine artış gösterdiği ve yazılı argüman seviyesi açısından ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükseldiği görülmektedir. Şekil 4.4'te yer alan grafikte de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının son test argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerini artırdığı ancak geleneksel öğretimle gerçekleştirilen ikna edici yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunda ise öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerinde anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

4.2 Öğrencilerin İkna Edici Yazma Başarılarıyla İlgili Bulgular

“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerinin ikna edici yazma uygulamaları öncesi, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Ön Testlerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney (Ön Test)	21	22.33	3.59	40	1.874	0.06
Kontrol (Ön Test)	21	20.42	2.95			

Tablo 4.5 incelendiğinde, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(40)} = 1.874, p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması ise

20.42'dir. Bu bulgu, uygulama öncesinde ikna edici yazma başarıları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

“Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	21	22.33	3.59	20	-5.487	0.00*	1.19**
Son Test	21	29.09	5.27				

*Not: $p < 0.01$, ** $d > .80$

Tablo 4.6 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip ($d > .80$) anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(20)} = -5.487, p < .01$) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, son test ortalaması ise 29.09'dur. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Bu bulgu, deney grubunun ikna edici yazma başarılarında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

“Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarıları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön Test	21	20.42	2,95	20	-1.228	0.23

Son Test	21	20.85	2.10
----------	----	-------	------

Tablo 4.7 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(20)} = -1.228, p > .05$) görülmektedir. Kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 20.42, son test ortalaması ise 20.85'tir. Bu bulgu, kontrol grubunun ikna edici yazma başarılarında mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir.

“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 Deney ve Kontrol Gruplarının İkna Edici Yazma Başarıları Son Testlerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Deney (Son Test)	21	29.09	5.27	40	6.651	0.00*	2.05**
Kontrol (Son Test)	21	20.85	2.10				

*Not: $p < 0.01$, ** $d > 0.80$

Tablo 4.8 incelendiğinde, uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarıları ortalama puanları arasında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip ($d > .80$) anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(40)} = 6.651, p < .01$) görülmektedir. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı son test ortalaması 29.09, kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı son test ortalaması ise 20.85'tir. Anlamlı farklılık, deney grubu lehine oluşmuştur. Bu bulgu, argümantasyon temelli öğrenme modeli uygulaması ile deney grubunun ikna edici yazma başarıları açısından kontrol grubuna göre ortalama puanlarını artırdığı anlamına gelmektedir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin ikna edici yazma başarılarını anlamlı bir şekilde

artırdığı ancak geleneksel öğretimle ikna edici yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunda ise öğrencilerin ikna edici yazma başarılarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

4.3 Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarıyla İlgili Bulgular

“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları öncesi, Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Ön Testlerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney (Ön Test)	21	33.19	11.97	40	-.577	0.83
Kontrol (Ön Test)	21	35.33	12.10			

Tablo 4.9 incelendiğinde, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(40)} = -.577$ $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 33.19, kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması ise 35.33’tür. Bu bulgu, uygulama öncesinde yazma motivasyonları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

“Deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Deney Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Ön Test	21	33.19	11,97	20	-2.494	0.02*	0.54**
Son Test	21	38.95	9.44				

*Not: $p < 0.05$, ** $d > .50$

Tablo 4.10 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunun yazma motivasyonu ortalama puanları arasında orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip ($d > .50$) anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(20)} = -2.494$ $p < .05$) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 33.19, son test ortalaması ise 38.95’dir. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Bu bulgu, deney grubunun yazma motivasyonunun artmasında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

“Kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimle yapılan ikna edici yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazma Motivasyonu Ölçeği’nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonları Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön Test	21	35.33	12.10	20	0.087	0.93
Son Test	21	35.10	13.61			

Tablo 4.11 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunun yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(20)} = 0.087$, $p > .05$) görülmektedir. Kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 35.33, son test ortalaması ise 35.10’dur. Bu bulgu, kontrol grubunun yazma motivasyonunda mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir.

“Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma uygulamaları sonrası, Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusu kapsamında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonları Son Testlerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney (Son Test)	21	38.95	9.44	40	1.067	0.06
Kontrol (Son Test)	21	35.10	13.61			

Tablo 4.12 incelendiğinde, uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(40)} = 1.067, p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması 38.95, kontrol grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması ise 35.10’dur. Yazma motivasyonu açısından deney ve kontrol grubunun son testlerinde anlamlı farklılık olmasa da deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması kontrol grubundan fazladır. Bu bulgu, argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun yazma motivasyonunu artırdığı ancak geleneksel yazma öğretimi yapılan kontrol grubunda ise yazma motivasyonunda artış olmadığı anlamına gelmektedir.

Deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını anlamlı bir şekilde artırdığı ancak geleneksel öğretimle ikna edici yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunda ise öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir artışın olmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Argümantasyon temelli öğrenmenin modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazmaya yönelik motivasyonlarına etkisine yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1 Öğrencilerin Yazılı Argüman Kullanma Seviyeleriyle İlgili Sonuçlar

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalaması 1.24, kontrol grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalaması ise 1.14'tür. Buradan hareketle, deney ve kontrol gruplarının ön test yazılı argüman kullanma seviyelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında ortalama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun ön test yazılı argüman kullanma seviyesi 1.24, son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamaları 2.67'dir, buradan hareketle ortalamanın son test lehine artış gösterdiği ve yazılı argüman seviyesi açısından ikinci ve üçüncü seviye aralığına yükseldiği söylenebilir. Yalçinkaya (2018), yaptığı çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin argüman seviyelerinin genel olarak ikinci seviyede olduğunu ifade etmektedir. Daşgın (2022), ortaokul öğrencilerinin argüman seviyelerini ele aldığı çalışmada, beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin genel olarak bir, iki ve üçüncü seviyede argüman ürettiklerini ifade etmiştir. Akmaz (2023), yaptığı çalışmada argüman oluşturma düzeylerinin genellikle birinci ve ikinci seviyede olduğunu ifade etmiştir. Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Arlı, 2014; Beynazoğlu, 2019; Çalışkan, 2020; Karışan, 2011; Öğreten, 2014). Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularına koşut niteliktedir.

Geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubunun ön test argüman kullanma seviyesi ortalaması 1.14, son test argüman kullanma seviyesi ortalaması 1.24 olduğu, buradan hareketle kontrol grubunun ön ve son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yazılı argüman seviyesi açısından birinci ve ikinci seviye arasında olduğu ifade edilebilir. Çiftçi (2016), ortaokul beş, altı ve yedinci sınıf öğrencileriyle argüman üretebilme kalitelerini ele almış ve daha çok birinci seviyede argüman ürettiklerini ifade etmiştir. Aslan (2012), ortaöğretim öğrencilerinin argüman seviyelerini incelemiş ve genelde basit düzeyde argüman ürettiklerini belirtmiştir. Çinici vd. (2014), yaptıkları çalışmada öğrencilerin iddia ve gerekçeyi sıklıkla kullandığını

belirtmişlerdir, bu da seviyenin birinci ve ikincide sıklaştığını göstermektedir. Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Arlı, 2014; Beynazoğlu, 2019; Çalışkan, 2020; Karışan, 2011; Öğreten, 2014). Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Deney grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının 2.67, kontrol grubunun son test yazılı argüman kullanma seviyelerinin ortalamasının ise 1.24'tür. Buradan hareketle argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerini artırdığı ancak geleneksel öğretimle ikna edici yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunda ise öğrencilerin yazılı argüman kullanma seviyelerinde anlamlı bir artışın olmadığı ifade edilebilir. Diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlara rastlanmıştır: Karakaş ve Sarıkaya (2020), çalışmalarında sınıf öğretmenlerine argümantasyon destekli bireysel, grup, bireysel karşıt ve grup karşıt argüman oluşturma sürecinde, etkinlik sayısına koşut olarak ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir. Aktaş (2017), ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında argümana dayalı modeli esas alarak bir süreç tasarlamış ve araştırma sonucunda ise deney grubu lehine olmuş ve grup daha kaliteli argümanlar üretmiştir. Hasançebi (2014), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelini kullanarak öğrencilerin daha etkili argüman üretebildiklerini belirtmiştir. Torun (2015), ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı argümantasyon destekli olarak yürüttüğü süreçte öğrencilerin argüman üretebilme düzeylerinin artış gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.2 Öğrencilerin İkna Edici Yazma Başarılarıyla İlgili Sonuçlar

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması ise 20.42'dir. Buradan hareketle uygulama öncesinde ikna edici yazma başarıları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle uygulama yapılan deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ortalaması 22.33, son test ortalaması ise 29.09'dur. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Buradan hareketle, deney grubunun

ikna edici yazma başarılarında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Geleneksel öğretimle uygulama yapılan kontrol grubunun ön test ikna edici yazma başarıları 20.42, son test ikna edici yazma başarıları ortalaması 20.85'tir. Buradan hareketle kontrol grubunun ikna edici yazma başarılarında mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına geldiği söylenebilir.

Deney grubunun ikna edici yazma başarıları son test ortalaması 29.09, kontrol grubunun ikna edici yazma başarıları son test ortalaması ise 20.85'tir. Anlamlı farklılık, deney grubu lehine oluşmuştur. Buradan hareketle deney grubunda argümantasyon temelli öğrenme modeliyle gerçekleştirilen ikna edici yazma uygulamalarının öğrencilerin ikna edici yazma başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığı ancak geleneksel öğretimle ikna edici yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunda ise öğrencilerin ikna edici yazma başarılarında anlamlı bir artışın olmadığı görülmüştür. Aydın (2022), ortaokul yedinci sınıfların ikna edici konuşmalarını geliştirmek için argümantasyon temelli öğrenme modelini kullanmış ve sürecin sonuna doğru öğrencilerin ikna edici konuşmalarının seviyesi artış göstermiştir. Balcı (2015), yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Uc (2019), ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada yazma destekli argümantasyon çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Güzelküçük (2022), argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin ikna edici konuşmalarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kaygısız ve Yazıcı (2023), yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerin anlaşılması ve tezlerin anımsanmasında önemli olan metin desenlemeye dair bilinçlerinin yeterli seviyede olmadığını ifade etmektedir. Tekindur (2022), argümantasyon destekli bilimsel yazma çalışmalarının mevcut yöntemlerden daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Güler (2016), üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon destekli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini belirtmiştir. Balcı (2015), ortaokul sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğretimin akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Servis ve Kirindi (2020), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Can (2018), argümantasyon temelli olasılık öğretiminin lisans öğrencilerinin başarılarına olumlu etki ettiğini ifade

etmektedir. Kaya (2023), argümantasyon destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını söylemektedir. . Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Aslan, 2018; Akdöner, 2018; Arlı, 2014; Aktaş, 2017; Bilgiç, 2023; Cevger, 2018; Demirbağ, 2011; Eyceyurt-Türk, 2017; Güler, 2016; Işiker, 2017; İlk, 2017; Öztürk, 2019; Kaya, 2018; Koçak, 2014; Meral, 2018; Okumuş, 2012; Öğreten, 2014; Polat, 2019; Polat, 2014; Sönmez, 2020; Sönmez, 2017; Şahin, 2016; Yalçinkaya, 2018; Yüksel, 2019). Bu sonuçlar, çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

5.3 Öğrencilerin Yazma Motivasyonu İlgili Sonuçlar

Deney grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 33.19, kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması ise 35.33'tür. Buradan hareketle uygulama öncesinde yazma motivasyonları açısından deney ve kontrol grubunun birbirine yakın ortalamalara sahip oldukları anlamına geldiği söylenebilir.

Deney grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 33.19, son test ortalaması ise 38.95'dir. Anlamlı farklılık, deney grubunun son testi lehine oluşmuştur. Bu bulgu, deney grubunun yazma motivasyonunun artmasında argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ortalaması 35.33, son test ortalaması ise 35.10'dur. Bu bulgu, kontrol grubunun yazma motivasyonunda mevcut yazma öğretiminin etkili olmadığı ve ön test ile son test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir.

Deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması 38.95, kontrol grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması ise 35.10'dur. Yazma motivasyonu açısından deney ve kontrol grubunun son testlerinde anlamlı farklılık olmasa da deney grubunun yazma motivasyonu son test ortalaması kontrol grubundan fazladır. Buradan hareketle, argümantasyon temelli öğrenme modeliyle yapılan uygulamanın deney grubunun yazma motivasyonunu artırdığı ancak geleneksel yazma öğretimiyle yapılan kontrol grubunda ise yazma motivasyonunda artış olmadığı anlamına geldiği söylenebilir. Aydoğdu (2017), ortaokul altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin derse yönelik başarılarını arttırdığını ifade etmiştir. Yüksel (2017), can sıkıntısı değişkeninin derse yönelik motivasyonu etkilediğini vurguladığı çalışmada argümantasyon temelli öğretimi kullanarak değişkene olumlu etki sağladığını bulgulamıştır. Çiçek-Şentürk (2020), çalışmada eğitici çizgi romanların

argümantasyonla desteklendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon seviyelerini arttırdığını belirtmiştir. Akmaz (2023), argümantasyon destekli matematik öğretimiyle öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Kaya (2023), argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde motivasyona olumlu katkıda bulunduğunu bulgulayan çalışmalar alanyazında mevcuttur (Ceylan, 2012; İlk, 2019; İnam, 2020; Küçük-Demir, 2014; Okumuş, 2012; Uluçınar-Sağır, 2008; Yüksel, 2019; Yalçın-Çelik, 2010). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlar da mevcuttur. Bahar (2023), altıncı sınıfların fen eğitiminde argümantasyon temelli etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarını etkilemediğini belirtmiştir.

5.4 Öneriler

Argümantasyon temelli öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisi başlıklı çalışmanın bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıflarda argümantasyon temelli Türkçe öğretimi ele alınıp incelenebilir.
- ✓ Bu çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin ikna edici yazmaya etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda diğer yazma yöntem-tekniklere etkisi ele alınabilir.
- ✓ Çalışmaların çoğunluğu fen bilimi alanında yoğunlaşmıştır. Türkçe eğitimine kıyasla sosyal bilimler eğitiminde argümantasyon temelli öğrenme modeliyle daha fazla çalışma yapılmıştır. Buradan hareketle sosyal bilimler alanındaki diğer ana bilim dallarında daha fazla argümantasyon temelli öğretim uygulamaları yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin duyuşsal özellik olarak motivasyon bağımlı değişkenine etkisi ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda Türkçe öğretimine yönelik duyuşsal değişkenlere etkisi ele alınabilir.
- ✓ Öğretim materyallerinde argüman üretme vb. becerileri geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

- ✓ Öğretmenlerin ders içi ve ders dışı öğrenme faaliyetlerinde argümantasyon temelli öğrenme modeli destekli etkinlikler hazırlaması; öğrencilerin argüman üretme, ikna etme becerilerini geliştireceği ön görülmektedir.
- ✓ Öğretmenlere hizmet içi eğitimle argümantasyon temelli öğretimin uygulama aşamalarına yönelik bilgi verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, M., & Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 339-360.
- Akdeniz, Ö. (2010). *Uluslararası işletmelerde yüz yüze iletişim ve ikna* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akdöner, S. (2019). *Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin genetiği değiştirilmiş organizma(GDO) konusunda uygulanmasının onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akkuş, R., & Kurt, İ. (2012). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrenci akademik başarısına ve kritik düşünme becerisine etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Akmaz, S. (2023). *Cebirsel ifadeler ve denklemler konusunda argümantason tabanlı öğretim yönteminin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aktamış, H. (2018). *Örnek etkinlikleriyle fen eğitiminde argümantasyon*. Anı Yayıncılık.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara.
- Aktaş, Ş & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. (2017). *Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Alacapınar, F. G., & Sönmez, V. (2010) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*, 71(101388), 1-9.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Altunbay, M. (2022). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen. (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (s. 97-114). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-33.
- Anık, C. (2016). *Siyasal ikna*. Derin Yayınları.
- Arıcı, A., & Kılınç, Ö. (2018). İkna teorileri çerçevesinde yapı reklamlarının analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 535-555.
- Arık, M. & Akçay, B. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme. B. Akçay (Ed.), *Fen bilimleri eğitimi alanındaki öğretim ve öğrenme yaklaşımları* (s. 187-201.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arlı, E. E. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının(ATBÖ) mevsimlik tarım işçisi konumundaki dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları ve düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, Ö. Y. (2018). *Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Aslan, S. (2012). *Fen sınıflarında argümantasyonun kullanımına ilişkin bir çalışma*. In *1st Cyprus International Congress of Education Research*'de (KEAB). Girne.
- Austin Community College (2012). Persuasive purpose. <https://www.austincc.edu/dws/persuasive.html>
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Aydın, E. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 183-215). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, G. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğrenme modeli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Aydıntan, B. (2021). *İşletmelerde liderlik ve motivasyon (pozitif yaklaşımlar)*. Gazi Kitabevi.
- Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fenne yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Aydın, E. (2023). *İkna edici dilekçe nasıl yazılır*. Seçkin Yayıncılık.
- Baba, C. (2017). *Retorik ve kanıtlama, ikna etme, inandırma ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Babacan, M. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akademik Kitaplar Yayınları.
- Bacanlı, H. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar N. B. (2023). *Fen eğitiminde stem entegreli argümantasyon temelli uygulamaların ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı konusundaki başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Balcı, C. (2015). *8. sınıf öğrencilerine "hücre bölünmesi ve kalıtım" ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Balcı, M. (2015). *Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1233-1248.

- Batar, M., & Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Bayat, N. (2020). *Yazma ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Baynazoğlu, L. (2019). *Kavram karikatürü kullanılan öğrenme ortamında öğrencilerin argümantasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Beard, R, Burrell, A & Homer, MS. (2016) Investigating persuasive writing by 9–11 year olds. *Language and Education*, 30(5). 417-437.
- Beyreli, L., & Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204.
- Beyreli, L., & Konuk, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 181-215.
- Bıyık, M. (2018). İkna edici metin yazmanın öğretimi. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.ler), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* (s. 188-212). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgiç, C. (2023). *Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Borg, J. (2012). *İkna* (S. Silahlı, Çev.). Pearson Eğitim Çözümleri.
- Boyle, R. J., & Hindman, A. H. (2015). Scaffolding the persuasive writing. *Middle Grades Research Journal*, 10(3), 43–59.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, K. (2008). *Writing to persuade*. Heinemann.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 171-246). Rand McNally.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, S. Ö. (2018). *Argümantasyon yaklaşımı ile olasılık öğretiminin öğretmen adaylarının başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Canale, D., Ciuni, R., Frigerio, A., & Tuzet, G. (2021). *Critical thinking. An Introduction*. Milano: Egea.
- Canitez, A. (2014). *8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cevger, F. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ATBÖ yaklaşımının kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, K.E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, M. (2003). *İki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cialdini, R. B. (2018). *İknanın psikolojisi*. Mediacat
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (4. baskı)* (s. 49-91). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, H. (2022). Metin yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş, & R. Koç (Ed.), *Türk dili 1: Yazma eğitimi* (s. 187-222). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2021). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (s. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ., & Yılmaz, M. (2021). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 111-129). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks S., & Hickey, T. D. (2008). Argümanentation: A stragy for improving achievement and reveling scientific identities. *International Journal Of Science Education*, 30(6), 837-861.
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2012). Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- Çalışkan, T. (2020). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerinin fen öğrenme anlayışlarına, fen öğrenme yaklaşımlarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Çekiç, Ö. (2023). *Eğitimciler için öz düzenleme becerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, S. & Gökçe, B. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 190-190.
- Çetinkaya, A. & Mutlu, O. (2020). *Sporda liderlik ve motivasyon*. Gazi Kitapevi.
- Çetinkaya, B. (2020). *Hayat bir sınavdır/sınav kaygısı ve motivasyon*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, A. (2021). Yazma eğitimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış* (s. 253-299). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara.
- Çiftçi, A. (2016). *5, 6 ve 7. sınıflarda fen derslerinde argümantasyon kalitesinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Deniz, Ş. M., & Karabiber, H. L. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 571-596.
- Daşgın, F. (2022). *5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki yazılı argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Demir Atalay, G. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 15-42). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Deniz, H. & Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Deniz, T. (2014). *Çevre eğitiminde toplumbilimsel argümantasyon yaklaşımının kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dilekmen, M., Başcı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Doğru, Z. & Uçan, Y. (2021). *Beden eğitimi ve sporda motivasyon*. Anı Yayıncılık.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classroom. *Science Education*, 84(1), 287-313.
- Duran, M., Doruk, M., & Kaplan, A. (2017). *Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 55-87.
- Duy, B. (2015). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekici, G., & Güven, M. (2020). *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Er S., & Kirindi, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin bilimsel bilgi süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Erbilen, M., & Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.
- Erduran, S., & Jimenez Aleixandre, M. P. (2007). Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research. *Springer Science*.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAP ping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Ergeç, N. E. (2004). *TV reklamlarına yönelik şüphe (İkna bilgi modelinin yorumlanması)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eyceyurt Türk, G. (2017). *Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının asit/bazlar ve gazlar konularındaki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Fettahlıoğlu, P. (2020). Argümantasyona dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı (4.Baskı). G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (s. 140-170). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ferretti, R. P., & Lewis, W. E. (2018). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9918-6>.
- Fowler, A. (1997). *Müzakere, ikna ve etkileme* (A. Bora & O. Cankoçak, Çev.). İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8'th Ed.). New York: McGraw-Hill.

- Galbraith, J. (2014). *The effect of self-regulation writing strategies and gender on writing self-efficacy and persuasive writing achievement for secondary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Connecticut State University.
- Gillies, R. M. & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work, *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27.
- Goulliston, M. (2010). *İknanın anahtarı* (A. Kalem Bakkal, Çev.). MediCat.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), s. 343-352.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökdağ, D. (2019). Etkili iletişim. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* (s. 74-103). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Graham, S. (1990). the role of production factors in learning disabled students' compositions *journal of educational psychology*, 88(4), 781-791.
- Graham, S., Wijekumar, K., Harris, K. R., Lei, P., Fishman, E., Ray, A. B., & Houston, J. (2019). Writing skills, knowledge, motivation, and strategic behavior predict students' persuasive writing performance in the context of robust writing instruction. *Elementary School Journal*, 119(3), 487- 510.
- Gülensoy T. (2010). Anlatım türleri. Z. Korkmaz, İ. Parlatır, A. B. Ercilasun, H. Zülfikar & N. Birinci (Ed.), *Türk dili ve kompozisyon* (s. 263-272). Ekin Yayıncılık.
- Güler, Ç. (2016). *Fen laboratuvarı derslerinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve yaklaşım hakkında görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretimin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hakyolu, H. (2010). *Farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilerin fen derslerinde oluşturulan argüman ortamlarındaki performansları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hall, T. (2020). *İkna etmek için yazmak* (M. Sır, Çev.). Orenda Yayınevi.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Hamzadayı, E. (2021). Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar. N. Bayat. (Ed.). *Yazma ve eğitimi* (s. 223-49). Anı Yayıncılık.
- Hanes, C. (2014). *Shifting from persuasive writing to argumentative writing: where do you start?* <https://www.gettingsmart.com/2014/10/shifting-persuasive-writing-argumentative-writing-start>.
- Hasançebi, F. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Hillocks, G. (2011). *Teaching argument writing, grades 6–12: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*. Heinemann.
- Hogan, K. (2013). *Başkalarını sizin gibi düşünmeye nasıl ikna edersiniz?* (Vahide Karaca, Çev.). Yakamoz Kitap.
- İlk, A. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme(ATBÖ) yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

- İnam, A. (2020). *Argümantasyon temelli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tartışma istekliliği, bilgi transferi ve matematiksel süreç becerilerine yönelik öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Siyasal Kitapevi.
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İşiker, Y. (2017). *Maddeyi tanıyalım ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Jan, M. (2009). Designing an Augmented Reality Game-Based Curriculum for Argumentation. (Doctor of Philosophy), Wisconsin-Madison: University Of Wisconsin-Madison.
- Jimenez-Aleixandre, M., Rodriguez, A., & Duschl, R., (2000). "Doing the lesson" or "doing science". Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-797.
- Jonassen, D. H. & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Education Technology Research & Development*, 58(4), 439-457.
- Kabataş Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(2), 401-418.
- Kan, M. O. & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Kana, F. (2013). *Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2006). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*, (s. 165-200). Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R. (2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* (s. 35-69). Anı Yayıncılık.

- Karakaş, H. ve Sarıkaya R. (2020). Çevre-enerji konularına yönelik gerçekleştirilen argümantasyon temelli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının argüman oluşturabilmelerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 346-373.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 57-83). Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişimin dünyamıza etkileri konusundaki argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Kaya, M. (2018). *Argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kaya, O. N. & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. Ahi Evran Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 89-100.
- Kaygısız, Ç. & Yazıcı, N. (2023). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Argüman Sunum Yapılarının İncelenmesi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1973-1999.
- Kelly, G., Druker, S. & Chen, C. (1998). Students' reasoning about electricity: Combining performance assessments with argumentation analysis. *International Journal of Science Education*, 20(7), 849-871.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching*. 36(10), 1065-1084.

- Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. Juta and Company.
- Koçak, A. (1999). Davranışların nedenlerini algılama: yükleme kuramları. *Selçuk İletişim*, 1(1), 108-120.
- Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözümler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Korkmazer, F. (2021). *Kamu hizmetlerinde motivasyon akademik personel yönelik fenomenolojik bir araştırma*. Gazi Kitabevi.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skill. *Child Development*, 74, 1245-1260.
- Kurudayıoğlu, M. & Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014a). How are we persuaded? Persuasive text and structure/Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- Leon, T. M. (2008). *Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive text*. [Unpublished doctoral thesis]. University of Maryland.
- Luecke, R. (2007). *Güç, etki ve ikna* (Turan Parlak, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Melanlıoğlu, D., & Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 697-721.

- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Midgette, E., Haria, P. & MacArthur, C. (2007). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 131–151.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (5-8)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutlu, H. H. (2020). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 45-63). Pegem Akademi Yayıncılık.
- NAPLAN (2013). *Persuasive writing marking guide. (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) ACARA, Sydney*.
- Nussbaum E. M. & Edwards O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of The Learning Sciences*, 20(3), 443-488.
- Nussbaum, E. M. (2002). How introverts versus extroverts approach classroom argumentative discussions. *The Elementary School Journal*, 102, 183-197.
- OECD (2003). *PISA Assessment framework-mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris.
- Oğuz, S., & Özdemir F. B. (2020). Argümantasyon tekniğiyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın & E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (s. 241-270.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Okur, A., Göçen Özdemirel, G., & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167- 197.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.
- Orhan Karsak, G. (2020). Yazma eğitimi. E. G. Özenç & Mehmet Özenç (Ed.), *Kuram ve uygulamada Türkçe öğretimi* (s. 101-126). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enchanging the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994-1020.
- Oyman, M. (2014), *İkna Edici İletişim*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öğreten, B. (2014). *Argümantasyona (bilimsel tartışmaya) dayalı öğretim sürecinin akademik başarı ve tartışma seviyelerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Önal, A. (2020). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Özbilen, U. (2020). Türkçe eğitiminde yazma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış* (s. 141-163). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, Ş. (2017). *İkna edici iletişim bağlamında davranışsal içgörü kullanımı: kamu sağlık politikası alanında bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul.
- Özsevgeç, T. & Altun E. (2019). Fen öğretiminde argümantasyon ve kullanımı. H. Bağ ve S. Say (Ed.ler). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 162-187.) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, İ. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji laboratuvarı dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyon oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve biyoloji labortauvarı dersine yönelik tutumlarına etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Pagliari, F. (2006). Coding Between the Lines: On the Implicit Structure of Arguments and Its Import for Science Education. *Working Paper*, Istc-Cnr Roma.
- Polat, H. (2014). *Atomun yapısı konusunda argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı labortuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Prain, V., Hand, B. (1996). Writing for learning in secondary science: Rethinking practices. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 609-626.
- Regan, K., Evmenova, A. S., Good, K., Legget, A., Ahn, S. Y., Gafurov, B., & Mastropieri, M. (2017). Persuasive writing with mobile-based graphic organizers in inclusive classrooms across the curriculum. *Journal Of Special Education Technology*. 33(1), 3–14.
- Reisoğlu, N. K. (1992). Motivasyonun işgören ve işletme üzerindeki etkileri ve işgörenin motivasyonu artırma yolları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Rigotti, E., & Morasso S. G. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. N. M. Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education Theoretical Foundations and Practices*, Springer.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Sandoval, W. A., & Milwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(21). 23-55.
- Sarıkaya, B. (2022). Metin yazma. M. N. Kardaş & R. Koç. (Ed.), *Türk dili 1 yazma eğitimi* (s. 223-39). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Seymenoğlu, Y. (2009). *Televizyon reklamlarında iknanın belirleyicileri “animasyon karakter kullanımının tüketicilerin ikna sürecine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma”* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Smee, A. (2009). *Persuasive writing: beyond the three reasons*. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2009/1/09.01.09.x.html>
- Sönmez, E. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerine ve genel kimya başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Sönmez, G. (2020). *Argümantasyon temelli sınıf için etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin sesin madde ile etkileşmesi konusunda akademik başarılarına ve zihinsel modellerine etkisinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Standish, L. G. (2005). The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students’ persuasive writing and attitudes. [Unpublished doctoral thesis]. University of Maryland.
- Süğümlü, Ü. & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Şahin, E. (2016). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, üstbiliş ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şengül, A.A. (2017). *Sosyobilimsel konularda argümantasyonun ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6.th ed.). Boston: Pearson Education.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya.
- Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin fen başarısına ve araştırma ve bilimsel yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- The Asian Life (2020). Argumentative vs persuasive essay: what's the difference? <https://theasianlife.com/argumentative-persuasive-essay-whats-difference>.
- Thoughtfull Learning (2020). *Distinguishing argumentation from persuasion*. 24 <https://k12.thoughtfullearning.com/minilesson/distinguishing-argumentation-persuasion>.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanımı. R. Turan & H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 3* (s. 150-166.) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argumant*. Cambridge university press.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel unsurları. M. N. Kardaş (Ed.). *Yazma Eğitimi* (s. 59-79). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (konuşma, yazma)*. Orkun Kitabevi.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uc, F. B. (2019). *Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Uluçınar-Sağır, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uslu, E. (2022). *Duygusal zeka ve motivasyon*. Siyasal Kitapevi.
- Van Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies: A pragma dialectical perspective*. Erlbaum.
- Voss, J. R. & Means, M.L (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 7(4), 337-350.
- Walton, D. (2006). Examination dialogue: An argumentation framework for critically questioning an expert opinion. *Journal of Pragmatics*, 38 (5), 745-777.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yalçın Çelik, A. (2010). *Bilimsel tartışma (Argümantasyon) esaslı öğretim yaklaşımının lise öğrencilerinin kavramsal anlamaları, kimya dersine karşı tutumlarını, tartışma isteklilikleri ve kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara
- Yalçınkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- 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.
- Yeşildağ-Hasan Çelebi, F. & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi, *Elementary Education Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yılar, Ö. (2019). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. A. (2008). *Siyasal iletişim sürecinde hitabet sanatının kullanılmasının liderin başarısına etkisi: Recep Tayyip Erdoğan örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi

- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi* (s. 2-26). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H., & Susar Kırmızı, F. (2020). Yazma yöntem ve teknikleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 130-171). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, A. H. (2019). Etkileme, etkili iletişim ve ikna edici konuşma. Eroğlu, A., & H. Yüksel (Ed.), *Etkili iletişim teknikleri* (s. 145-179). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, Y. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji öğretiminin başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, Y. (2020). Öğrencilerin can sıkıntısının azaltılmasında ATBÖ (Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme) yaklaşımının rolü. *Academic Studies on Social and Education Sciences*, 265-282.
- Zelzele, E. & Ateş, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda ikna edici yazma eğitimi ile ilgili görüşleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 1-23.
- Zelzele, E. B. (2022). *Öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modeliyle verilen eğitimin öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yazma motivasyonu, kaygısı ve tutukluğuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

EKLER

5.5 EK-1 İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı

İkna Edici Yazıları Ölçme Aracı

Puanlama	4	3	2	1
İddia / Görüş / Taraf Varlığı	Yazar; - Konu üzerindeki duruş ve tarafını açık, anlaşılır ve güçlü bir şekilde ortaya koymuştur. - İddia, konuyu veya öneriyi tamamen ele almıştır. - Her zaman iddiasını / görüşünü ikna edici detaylarla desteklemiş ve iddiasını kanıtlarla ilişkilendirerek açıklamıştır. - İddiasının tartışma nedenlerini güçlü, açık ve anlaşılır bir şekilde savunmuştur. - Yazının bütününde belirli bir konuya odaklanmıştır.	Yazar; - Konu üzerindeki görüş, taraf, ve iddiasını açık ve anlaşılır bir şekilde ele almıştır. - İddiasını ve neden tartıştığını açıklamıştır. - Görüşünü tamamen olmasa da ikna edici detaylarla desteklemiştir.	Yazar; - Görüş ve tarafını belli etmektedir ancak yeterince açık değildir. - İddiasını ilgili kanıtlarla desteklemeye çalışmış ancak ikna edici detaylara yeterince yer vermemiştir. - İddiasını üstü kapalı bir şekilde belirtmiş, neden tartıştığını açıklamamıştır.	Yazar; - Görüş ve tarafını belli etmemiştir. - Yazısında hiçbir iddiada bulunmamıştır. İddia varsa da konuya uygun değildir. - İddiasını ve neden tartıştığını açıklamamıştır.
İddiayı Destekleyici Nedenler	Yazar; - Okuru ikna etmek için iddiasını/görüşünü destekleyen nedenleri doğru, tam, açık, anlaşılır ve güçlü bir şekilde ele almıştır. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenlerin her birini ayrı ayrı içeren en az üç veya daha fazla neden belirtmiştir. - İkna amaçlı her nedeni, en az iki kanıtla (ilgili gerçekler, anekdotlar, örnekler, istatistikler, görüşler, benzetmeler, alıntılar vb.) desteklemiştir. -Yazısında iddiasına karşıt olan/olabilecek görüşlere yer vermiş, bunları geçerli nedenlerle çürütmüştür. -Okuru ikna etmek için okurun faydasına olan durumları belirtmiştir.	Yazar; - Okuru ikna etmek için iddiasını/görüşünü destekleyen nedenleri doğru, tam, açık, anlaşılır bir şekilde sunmuştur. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenlerin her birini ayrı ayrı ele almıştır. - İkna amaçlı her nedeni destekleyen (ilgili gerçekler, anekdotlar, örnekler, istatistikler, görüşler, benzetmeler, alıntılar vb.) kanıtlar sunmuştur. - İddiasına karşıt olan/olabilecek görüşleri ele almış ancak karşıt görüşleri çürütmede yeterli olamamıştır.	Yazar; - İddiasını/görüşünü iki nedenle açıklamış ancak sunulan nedenler etkisiz kalmıştır. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenleri eksik ve etkisiz sunmuştur. - İddiasını destekleyen görüşlere yer vermiş ancak kendi iddiasına karşıt olabilecek görüşlere yer çürütmelere yer vermemiştir.	Yazar; - İddiasını/görüşünü destekleyen hiçbir neden belirtmemiştir. - İddiasına karşıt olabilecek görüşlere ve çürütmelere yer vermemiştir. - İddiasını destekleyen kanıtlara yer vermemiştir

Puanlama	4	3	2	1
Yazım Kuralları	Yazar; - Dil bilgisi ve yazım kurallarına uymuştur. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmıştır. VEYA Yazıda çok az dil bilgisi, yazım yanlış ve noktalama hatası vardır. (0-2 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama yanlışları ile okuru rahatsız etmemekte veya dikkatini dağıtmamaktadır. - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama eksikliği/yanlışlıkları ile okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmaktadır.	Yazar; - Bir kaç cümlede dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları yapmıştır. (3-4 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile zaman zaman okurun dikkatini dağıtabilmektedir ancak bu hatalar okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmaktadır.	Yazar; - Yazısında okurun açıkça fark edilebileceği dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları yapmıştır. (5-7 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile okurun dikkatini oldukça dağıtmakta ancak bu hatalar okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmaktadır.	Yazar; - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile okuru rahatsız etmekte ve okurun dikkatini dağıtmaktadır. (8 ve üstü) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarının çoğu ile yazıyı okunaksız hale getirmekte, okumayı güçleştirmektedir. Hatalar yazının anlaşılmasını engellemektedir.
Üslup	Yazar; - Her zaman amaç ve hedef kitleye (okura) uygun ses/ton kullanmıştır. - İddiasına önem vermiştir. İddiası hakkında dikkatli davranmıştır. - Okurun duygu ve düşüncelerini öngörerek yazmıştır. Okurun duygularına güçlü bir şekilde hitap etmektedir. Okur farkındalığı çok iyi düzeydedir. - Yazısını keskin, güçlü, pozitif (olumlu) ve güvenilir bir dille yazmıştır. Yazı boyunca ikna edici tonu tutarlı bir şekilde sürdürmüş ve ikna edici bir dil kullanmıştır. - Yazısında tutku, heves ve heyecan içindedir.	Yazar; - Genellikle amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmıştır. - Yazısında okuru dikkate almaktadır. - Yazısını güvenilir bir dil yazmış ancak okuru ikna etme ihtiyacı vardır. - Genellikle ikna edici bir dil kullanmış ancak yazının bazı yerlerinde ikna edici ton görülmemektedir. - Yazısında tutku, heves ve heyecan içinde olduğu hissedilmekte ancak yeterli değildir.	Yazar; - Nadiren amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmıştır. - Okurun duygu ve düşüncelerine çok az hitap etmektedir. Okur farkındalığı sınırlı düzeydedir. - Okuru ikna edecek düzeyde güvenilir bir dille sahip değildir. - Okuru ikna edecek tutarlı bir tondan yoksun ve ikna edici dilin kullanımını sınırlı düzeydedir. - Yazısında herhangi bir tutku, heves ve heyecan içinde olduğunu sezdirecek bir anlam ortaya koymamıştır.	Yazar; - Amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmamıştır. - Yazısında okurun duygu ve düşüncelerine hitap etmemektedir. Yazının okur farkındalığı yoktur. - Yazısını açık, anlaşılır ve ikna edici bir tonda yazmamıştır. - Yazısını isteksizce yazılmış gibi görünmektedir. Yazısında tutku, heves ve heyecan yoktur.

Puanlama	4	3	2	1
Kelime Seçimi	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazısında çarpıcı, doğal, canlı, ikna edici ve pozitif kelimelere yer vermiştir. - Kullandığı kelimeler, söz öbekleri ve deyimlerle yazıya betimleyici ve açıklayıcı bir nitelik kazandırmıştır. - Kelimelerin seçim ve kullanımını doğru yapmıştır. Anlam kargaşasına yol açacak kelimelerden kaçınmıştır. - Yazısında ikna gücü kuvvetli kelimelere, deyimlere ve söz öbeklerine yer vermiştir. Yazı boyunca anlatımını aynı kelimeler üzerinden değil farklı kelimelerle yapmıştır. Duyarlı davranarak amaca uygun kelime seçimi yapmıştır. - Yazıda okuru dahil eden zamirler kullanmıştır. Güçlü hareket fiillerine, ikna edici zarf ve sıfatlara yer vermiştir. Mantıksal sebep-sonuç ve koşul-sonuç ilişkileri kuran bağlaçlar kullanmıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İkna edici kelimeler, söz öbekleri ve deyimler kullanmıştır. - Doğru kelime seçimi ile aktarmak istediği mesajı iletmıştır. - Kelimelerin seçim ve yerleştirilmesini doğru yapmıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aktarmak istediği mesaj/ iletiyi açık, anlaşılır bir şekilde ifade etmek istemiş ancak tümüyle başarılı olamamıştır. Güçlü ve daha pozitif kelimelere ihtiyaç duyulmaktadır. - Sıradan kelimeler seçmiş, hemen hemen aynı kelimelerle metni tamamlamıştır. - Kelime seçiminde çoğunlukla sıkıcı, yavan, sönük kelimeler tercih etmiş bu nedenle okuru etkilemesi zor görünmektedir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kelime seçiminde dikkatli davranmamıştır. - Yazıda defalarca aynı kelimeleri kullanmıştır. Seçilen kelimeler anlatılmak istenen mesajı açıklamakta ve betimlemekte yetersizdir. - Metin ve metnin konusundan farklı/bağımsız kelimeler kullanmıştır.
Yüzeysel Özellikleri / Sunum	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kağıt kenarlarında ve satır aralarında bırakılması gereken boşluk uygundur. - Başlık, yazı tipi, boyutu ve düzenini mükemmel biçimde kullanmıştır. Yazı okunaklı düzgün el yazısı ile iyi bir şekilde sunulmuştur. - Kağıt temizliğine dikkat etmiş ve özenle yazmıştır. Yazıda herhangi rahatsız edici bir durum söz konusu değildir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazı tipi, boyutu ve düzenini doğru bir şekilde kullanmıştır. - Yazısını okunaklı bir el yazısı ile yazmıştır. - Kağıdın temizlik ve düzenine özen göstermiştir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazı tipi, boyutu ve düzeni konusunda yetersiz kalmıştır. - Yazısını kısmen okunaklı bir el yazısı ile yazmıştır. Kullandığı el yazısındaki hatalar dikkat çekmektedir. - Kağıt temizliğine ve düzenine yeterince özen göstermemiş, kağıdı biraz buruşuk ve lekeli 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazı tipi, boyutu ve düzenini doğru kullanmamıştır. - El yazısını okunaklı yazmamıştır. - Kağıdın temizlik ve düzenine hiç özen göstermemiştir. Kağıt buruşuk, lekeli ve kirlidir. - Yazısını acele ile yazmış gibi görünüyor.

Puanlama	4	3	2	1
Cümle Akıcılığı / Cümle Yapıları	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazı boyunca cümlelerin akıcılığını mükemmel derecede sağlamıştır. - Çeşitli uzunluklarda açık, anlaşılır cümlelere yer vermiştir. Yazı hedef kitlenin anlayabileceği düzeydedir. - Yazı boyunca cümle kurulumlarını iyi yapılandırmıştır. Cümleler tamamlanmış ve yazıda yer alan cümleler belirli bir akış ve düzen içinde sunulmuştur. - Yazıda farklı türde cümleler kullanmıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cümleleri iyi yapılandırmıştır ancak mükemmel düzeyde değildir. - Yazının genelinde açık ve anlaşılır cümleler kullanmış, cümlelerini kısmen belli bir akışa göre sunabilmiştir. - Yazının genelinde cümle çeşitliliğini sağlamaya çalışmış, cümlelerini kısmen doğru kurmuş ve tamamlamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cümleleri iyi kuramamıştır. Cümleler sıklıkla parçalı ve/veya aralıksız olduğundan okumayı zorlaştırmaktadır. - Cümleleri çok uzun yazmıştır. - Çoğu cümleyi iyi yapılandıramamıştır, cümleler tamamlanmamış görünmektedir. - Yazı içerisinde yaptığı hataları çoğunlukla tekrarlamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cümlelerinde akıcılığı hiç sağlayamamıştır. - Kurduğu cümle yapıları ile okumayı tümüyle güçleştirmiştir. - Yazısında cümle çeşitliliğini sağlayamamıştır. - Cümlelerinin hemen hemen hepsinde kurgusal ve yapısal hatalar yapmıştır. Cümleler eksik ve dağınık görünmektedir.
Organizasyon Genel	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aktarmak istediği iletiyi / iddiaı açık, anlaşılır ve mantıksal bir akış içerisinde sunmuştur. Yazının görüşü tümüyle ve kolayca anlaşılabilir. - Geçiş sağlayan cümleleri ve kelimeleri etkili kullanarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirli bir bütünlük içerisinde iyi düzenlemiş ve iyi sunmuştur. - Yazıda metne uygun bir başlık kullanmıştır. Yazıda organize edici olarak gerektiğinde başlık ve alt başlıklara yer vermiştir. - Yazıda bağlaçları etkili kullanarak paragraf bütünlüğü sağlamıştır. - Yazar iddiasına yönelik her neden için yeni bir paragraf oluşturmuştur. (Özellikle duygusal, mantıksal ve etik nedenler olmak üzere) 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/görüşünü açık, anlaşılır ve belirli bir düzende anlatılmaya ve mantıksal bütünlüğü sağlamaya çalışmıştır. Yazının görüşü kolayca anlaşılabilir. - Yazıda metne uygun bir başlık kullanmıştır. Yazısını düzenlerken gerekli durumlarda başlık ve alt başlıklara yer vermemiştir. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmuştur ancak organizasyonda eksiklikler vardır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/görüşünü belirli bir düzende sunmuştur ancak görüşü kolayca anlaşılabilir değildir. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayrı ayrı oluşturmamış ya da bu bölümlerden bazılarını oluşturamamıştır. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki bağlantıyı zayıf kurduğundan ve/veya bölümler arasındaki geçiş ibarelerini eksik bıraktığından düzenlemelerde bariz eksiklikler vardır. - Yazısında mantıksal bütünlüğü oluşturamamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Düşüncelerini/iddialarını/ görüşlerini belirli bir düzende sunmamıştır. - İfade etmek istediği fikirleri mantıksal bir bütünlük içinde sunmamıştır. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden en az bir ya da iki tanesini yapmamıştır. Bölümler arası geçiş yoktur.

Puanlama	4	3	2	1
Organizasyon Giriş	Yazar; - Giriş cümlesinde tarafını, görüşünü açık bir şekilde belirtmektedir. Bu bölümünde sadece okurun dikkatini çekmek amacıyla istatistiklerden, örneklerden ve retorik sorulardan vb. yararlanmıştır. - Girişte okuru yazıya davet etmektedir. Okurun dikkatini çekecek sözler ve okuru yazıya çekecek kanca sorular kullanmıştır. Yazının giriş bölümünde okuru konu hakkında bilgilendirmektedir.	Yazar; - Giriş bölümünde görüş, taraf ve tutumunu belirtmiş ancak görüşü çok genel kalmış ayrıntılandırmamıştır. - Giriş bölümünü okuru davet eder nitelikte oluşturmaya çalışmış ancak okurun dikkatini çekecek uygulamaları gerçekleştirilememiştir. - Giriş bölümünde konuyla ilgili bilgilendirmeyi yeterli düzeyde yapamamıştır.	Yazar; - Giriş bölümünde konu hakkındaki görüşünü/tarafını belli etmiş ancak çok net değildir. -Giriş bölümünü okuru davet eder nitelikte düzenlenememiştir. - Giriş bölümünde konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapmamıştır.	Yazar; - Giriş bölümünde ya görüşlerini belirtmemiş ya da görüşleri açık ve anlaşılır değildir. -Giriş bölümünde okurun dikkatini çekmemektedir. - Ya giriş bölümüne yer vermemiş ya da hatalı giriş yapmıştır.
Organizasyon Gelişme	Yazar; - Konuyla ilgili bilgilerle, nitelikli detaylarla ve iddiasını destekleyen örneklerle okuru bilgilendirmiştir. - Ele aldığı iddiayı/görüşü destekleyen en az üç neden sunmuş ve her nedeni destekleyen en az iki kanıtla (istatistikli bilgiler, alıntılar, anekdotlar, örneklerle vb.) desteklemiştir. - Görüşünü açık, anlaşılır ve ikna edici bir dille anlatmış, karşıt görüşleri ön görerek yazısında bunlara yer vermiş ve geçerli nedenlerle ikna edici bir şekilde çürütmüştür. - Gelişme bölümünde en az üç farklı neden Mantıksal, duygusal ve etik) paragrafına yer vermiştir.	Yazar; - Konuyla ilgili bilgilendirme yapmıştır. Ancak yeterli düzeyde örneklerle, istatistikli verilere, gerçek durumlara vb. yer vermemiştir. -Ele aldığı görüşü/iddiayı destekleyen en az iki neden sunmuş ve nedenlerini desteklemeye çalışmıştır. - Görüşünü/iddiasını ve karşıt görüşleri ele almış, karşıt görüşleri çürütme girişiminde bulunmuştur	Yazar; - Konuyla ilgili bilgilendirmeyi yeterli düzeyde yapamamıştır. İkna edici detaylara çok az başvurmuştur. - İddia karşıt görüşlere, düşüncelere yer vermemiştir. Kendi iddiasını destekleyen nedenler ve kanıtlar zayıf kalmıştır.	Yazar; -Konuyla ilgili hiçbir bilgilendirme yapmamıştır. İddiasını destekleyen detaylara yer vermemiştir. - İddiasını destekleyen neden/nedenleri açık, anlaşılır ve ikna edici düzeyde sunamamıştır. - İddiasını basit düzeyde yineleyerek ele almış, karşıt görüşlere, düşüncelere yer vermemiştir

Organizasyon Sonuç	Yazar; - Ele aldığı iddia/kişisel görüş ve nedenleri özetleyerek sonuç bölümünde tekrar sunmuştur. - Kişisel görüş ve okuru harekete geçirecek eylem çağrısına yer vermiştir. Sonuç bölümünü etkileyici bir şekilde bitirmiştir. - Güçlü bir duygusal ve net bir sonuçla okuru baş başa bırakmıştır. Okur yazının bittiği duygusunu algılamaktadır.	Yazar; - İddiasını/görüşünü özetleme yoluna gitmeden tekrar tekrar sunma çabası içindedir. - Sonuç etkileyici olmamakla birlikte tatmin edicidir. Okura eylem çağrısı yapmaktadır.	Yazar; - Sonuç bölümünde açık ve net olmamakla birlikte kişisel görüş ve iddiasının zayıf bir özeti yapılmış ve yazıyı bitirmiştir. - Eylem çağrısı niteliğinde cümle oluşturma girişiminde bulunmuş ancak girişimden öteye gidememiştir.	Yazar; - İddiasını/kişisel görüşünü belirtmemiştir. Sonuç açık ve anlaşılır değildir. Yazı acilen bitirilmiş gibi görünmektedir. - Eylem çağrısı yapmamıştır.
TOPLAM PUAN =				

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz.”	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissedirim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşıyım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

(Deniz ve Demir, 2020)



5.7 EK-3 Argümantasyon Değerlendirme Rubriği

Argümantasyon Değerlendirme Rubriği

Argümantasyon Değerlendirme Rubriği	
Seviye	1. Basit bir iddiaya karşı karşıt bir iddia veya bir iddiaya karşı bir iddiadan oluşan argümanları içermektedir.
	2. Veri, gerekçe ya da destekli iddialardan oluşan argümanları içerir, ama argümanlar çürütme içermemektedir.
	3. Veri, gerekçe veya desteklerle ve bazen kullanılan zayıf çürütmelerle meydana getirilen bir dizi iddia veya karşıt iddiadan oluşan argümanları içermektedir.
	4. Açıkça tanımlanan bir çürütmeden meydana getirilen bir iddiadan oluşan argümanları içermektedir. Argümanlar birkaç iddia ve karşıt iddia içerebilir, fakat zorunlu değildir.
	5. Birden çok çürütmeden oluşan argümanları içermektedir.

5.8 EK-4 İkna Edici Yazma Örneği-1

İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Sevgili Arkadaşım;

Alduğuma göre dengeli beslenmiyorsun.
Sürekli abur cuburlar tüketiyorsun. Biliyor
musun bende ben dengeli beslenebilirim.
Dengeli beslenmek bizi sağlıklı yapar.
Hastalıklara neden olur. Obezite gibi.
Bilysin ben senin iyiliğini isterim senin
o durumlara düşmeni istemem. Eminim ki
sende o durumlara düşmeyi istemezsin.
Kim ister ki sağlıklı olmayı sana
süveniyorum artık sağlıklı besleneceksin.
Tabiki bende artık sağlıklı beslene-
ceğim kendine iyi bak.

5.9 EK-5 İkna Edici Yazma Örneği-2

İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

DENGELİ BESLE

Arkadaşım dengeli beslenmelisin çünkü gelecekte
vücudun iyi olmaya bilir o yüzden zararlı
beslenme şips kola yememelisin ve çok
tahıl ürünü tüketme yoksa gelecekte obez
olursun.

5.10 EK-6 İkna Edici Yazma Örneği-3

İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Arkadaşıma:

Zararlı yiyeceklerin ne kadar çok tükettiğinde kendisine daha çok zarar vereceğini anlatırım ve arkadaşımı Dengeli beslenmesine ikna ederim.

5.11 EK-7 İkna Edici Yazma Örneği-4

İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Sağlıklı Yaşa

Dengeli beslenirsen daha sağlıklı yaşarsın. (1)
Vücudun daha dinç (1) olur. Sağlıklı yaşamak için (2) sebze, meyve, et, balık gibi şeyleri yemek lazım. Mesela hamburger, pizza, çips, kızılata gibi yiyecekler sağlığımızı bozar, yüzümüzde sivilceler çıkabilir. (3) Güzel olmak için sağlıklı ve dengeli beslenmekte yarar var. Günde 4 litre su içmek vücutta yüze çok sağlıklıdır. Bol bol su içmenin bir sürü yararı vardır. Hem sağlıklı hem güzel ve dinç olmak için sağlıklı beslenmeliyiz ayrıca fazla yemek yemek zararlıdır. Hastalık gibi şeyler olabilir. (4) Bunun için doktorlarından tavsiye alıp ona göre beslenmek daha iyi olabilir.

5.12 EK-8 İkna Edici Yazma Örneği-5

İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Dengeli beslenme

Örneğin sabah kahvaltı yapmak yerine yemek
yiyip yanında kola içip akşam yemek yerine
Akşam çay içip yanında sağlıksız içecekler
içerseniz hem dengeli beslenmiş olursunuz
hemde sağlıklı beslenmiş olursunuz ama
sabah kahvaltı yapıp akşam yemek yerseniz
hem dengeli hemde sağlıklı beslenmiş olursunuz

5.13 EK-9 İkna Edici Yazma Örneği-6

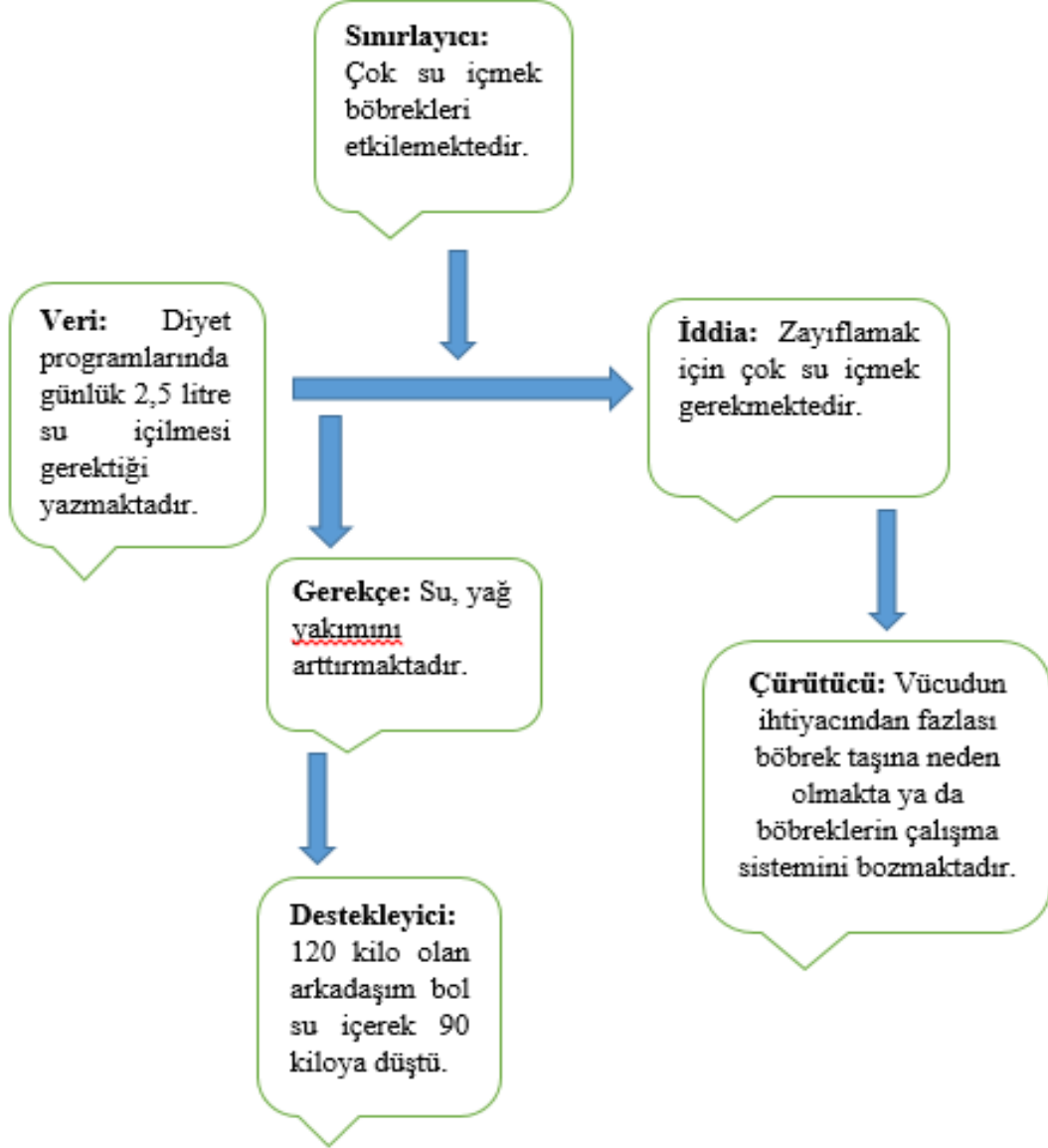
İkna Edici Metin Yazma Yönergesi

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

KİLO ALMAK

Sağlıksız Beslenmenin zararları fazladır. En büyük zararı ise çok hızlı bir şekilde kilo almaktır. Tabiki Tek bu değil daha onlarca zararı vardır. Mesela Bende biraz sağlıksız beslenirdim ve çok hızlı bir şekilde kilo alıyordum. Sonunda diyet yapıp kilo vermeye karar verdim. Önceden kendim çok şeyden yabaklayarak uzak duruyordum evet kilo veriyordum ama anladım ki herşeyi yiyerek te kilo verebiliyormuşuz. Herşeyin fazlası, azı zararlıdır. Orta ve dengeli bir şekilde beslenerek hem sağlıklı bir şekilde kilo verebiliriz. Yalnız bazı durumlarda dengeli beslenmek zararlı olabiliyor bunun için tek gözüm kendi doktoruna danışmaktır. Umarım bu mesajımı okuduktan sonra hayatında değişiklikler yapmaya karar vermişsinizdir.

5.14 EK-10 Toulmin Argümantasyon Modeli Örneği



5.15 EK-11 Argüman Kullanma Seviyesi Analizi

Katılımcı 15

Seviye: 4

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Dengeli beslenirsen daha sağlıklı yaşarsın. Vücudun daha dinç olur. Sağlıklı yaşamak için sebze, meyve, et ve balık gibi şeyler yemek lazım. Mesela hamburger, pizza, cips, çikolata gibi yiyecekler sağlığımızı bozar, yüzümüzde sivilceler çıkabilir. Güzel olmak için sağlıklı ve dengeli beslenmek de gerekir. Günde 1 litre su içmek vücuda, yüze çok sağlıklıdır, bol bol su içmenin bir sürü yararı vardır. Hem sağlıklı beslenmeliyiz. Ayrıca yeterli yemek yemek de zararlıdır. Hastalık gibi şeyler alabilir. Bunun için doktorlarından tavsiye alıp ona göre beslenmek daha iyi olabilir.

İddia: Dengeli beslenirsen daha sağlıklı yaşarsın. Güzel olmak için sağlıklı ve dengeli beslenmek de gerekir. Bol bol su içmenin bir sürü yararı vardır.

Veri: Vücudun daha dinç olur.

Gerekçe: Sağlıklı yaşamak için sebze, meyve, et ve balık gibi şeyler yemek lazım. Mesela hamburger, pizza, cips, çikolata gibi yiyecekler sağlığımızı bozar, yüzümüzde sivilceler çıkabilir.

Destekleyici: Günde 1 litre su içmek vücuda, yüze çok sağlıklıdır,

Sınırlayıcı: Ayrıca yeterli yemek yemek de zararlıdır.

Çürütücü: Hastalık gibi şeyler alabilir. Bunun için doktorlarından tavsiye alıp ona göre beslenmek daha iyi olabilir.

EK-12 Beşinci Seviye Yazılı Argüman Kullanma Örneği

Yönerge: Dengeli beslenmeyen bir arkadaşınızı, dengeli beslenmesi için ikna ediniz.

Dengeli beslenmek daha kaliteli yaşamak demektir. Vücudumuz ısı, kan basıncı, sindirim sistemi vd. değişkenlerin birbiriyle uyumuyla daha aktif işler. Bu da kişiyi psikolojik, duygusal ve fiziksel açıdan daha bir noktaya taşır. Günlük yaşamımdan örnek vermek gerekirse, saat 8.00'den sonra ne yersem beni rahatsız ediyor ve bu durum da uyku kalitemi etkiliyor. Uyku kalitemin asıl düşme sebebi fiziksel ihtiyaçlarımın baş göstermesidir. Gecenin ikisinde bölünen uykudan çok bir şey beklemem lazım. Uzmanlar tarafından vurgulanan bir nokta var ki o da şudur: Uykunun en verimli saati 23.00-02.00 arasındır. Bu aralıktaki derin uyku süresince oksitosin, melatonin gibi hormonların yoğun salınım gösterdiği belirtiliyor. Bunlar dengenin esas olduğunun kanıtıdır. Fakat benim meyveye alerjim var, bu da az veya çok yememle alakalı değil. Vücudum hangisi olursa olsun alarm verir gibi kabarıyor. Kızıl kızıl siviller atıyor. Ayrıca işlenmiş gıdalar da mide asit dengemi bozuyor. Yanma, bulantı gibi durumlarla karşılaşıyorum. Bu durumda dengeli yemek de yetmiyor. Bu tip durumlar için doktor gözetiminde bulunmak dengelerin şaşmaması için önemlidir.

İddia: Dengeli beslenmek daha kaliteli yaşamak demektir. Bunlar dengenin esas olduğunun kanıtıdır.

Veri: Vücudumuz ısı, kan basıncı, sindirim sistemi vd. değişkenlerin birbiriyle uyumuyla daha aktif işler. Uzmanlar tarafından vurgulanan bir nokta var ki o da şudur: Uykunun en verimli saati 23.00-02.00 arasındır. Bu aralıktaki derin uyku süresince oksitosin, melatonin gibi hormonların yoğun salınım gösterdiği belirtiliyor.

Gerekçe: Bu da kişiyi psikolojik, duygusal ve fiziksel açıdan daha bir noktaya taşır.

Destekleyici: Günlük yaşamımdan örnek vermek gerekirse, saat 8.00'den sonra ne yersem beni rahatsız ediyor ve bu durum da uyku kalitemi etkiliyor. Uyku kalitemin asıl düşme sebebi fiziksel ihtiyaçlarımın baş göstermesidir. Gecenin ikisinde bölünen uykudan çok bir şey beklemem lazım.

Sınırlayıcı: Fakat benim meyveye alerjim var, bu da az veya çok yememle alakalı değil.

Çürütücü: Vücudum hangisi olursa olsun alarm verir gibi kabarıyor. Kızıl kızıl siviller atıyor. Ayrıca işlenmiş gıdalar da mide asit dengemi bozuyor. Yanma, bulantı gibi durumlarla karşılaşıyorum. Bu durumda dengeli yemek de yetmiyor.

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ

5.16 Araştırma Yasal İzin Belgesi-1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-73790319
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Süleyman
BAKDEMİR)

05.04.2023

ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 30.03.2023 tarihli ve E-59090411-20-73404892 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksonu.meb.gov.tr/adresinden> **bd2d-9861-3313-91b2-19c6** kodu ile teyit edilebilir.

5.17 Araştırma Yasal İzin Belgesi-2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-73404892
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Süleyman
BAKDEMİR)

30/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Ordu Üniversitesinin 24.02.2023 tarihli ve E-38379748-663.08-0837883 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Argümantasyon Temelli Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Zeytinburnu Abdülhak Hamit Ortaokulu
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

1617-526d-3325-aha3-05cb kodu ile teyit edilebilir.

5.18 Etik Kurul Kararı Yasal İzin Belgesi-3

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
26/01/2023	01	2023-09

KARAR NO: 2023-09

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ'nün "Argümantasyon Temelli Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ'nün "Argümantasyon Temelli Öğrenmenin 7. Sınıf öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

5.19 Katılımcı Onay Formu Yasal İzin Belgesi-4

Sayın Katılımcımız

Katılacağımız bu çalışma, Argümantasyon Temelli Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma” adıyla, Süleyman BAKDEMİR tarafından 01/03/2023-01/06/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Argümantasyon temelli öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ● Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Abdülhak Hamit Ortaokulu Zeytinburnu/İSTANBUL

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

● Motivasyon Ölçeği

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Süleyman BAKDEMİR

İletişim Bilgileri : 05310822551/slymnbkdmr@gmail.com

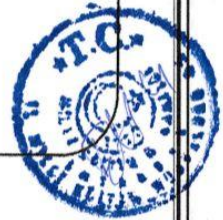
Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



Veli Onam Formu Yasal İzin Belgesi-5

Ek-1
Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Argümantasyon Temelli Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma" adıyla, 01/03/2023-01/06/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Argümantasyon temelli öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma motivasyonlarına etkisini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Sınıf içi uygulama ve ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağımı söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Süleyman BAKDEMİR

İletişim bilgileri : 05310822551/slymnbkdmr@gmail.com

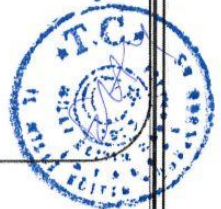
*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

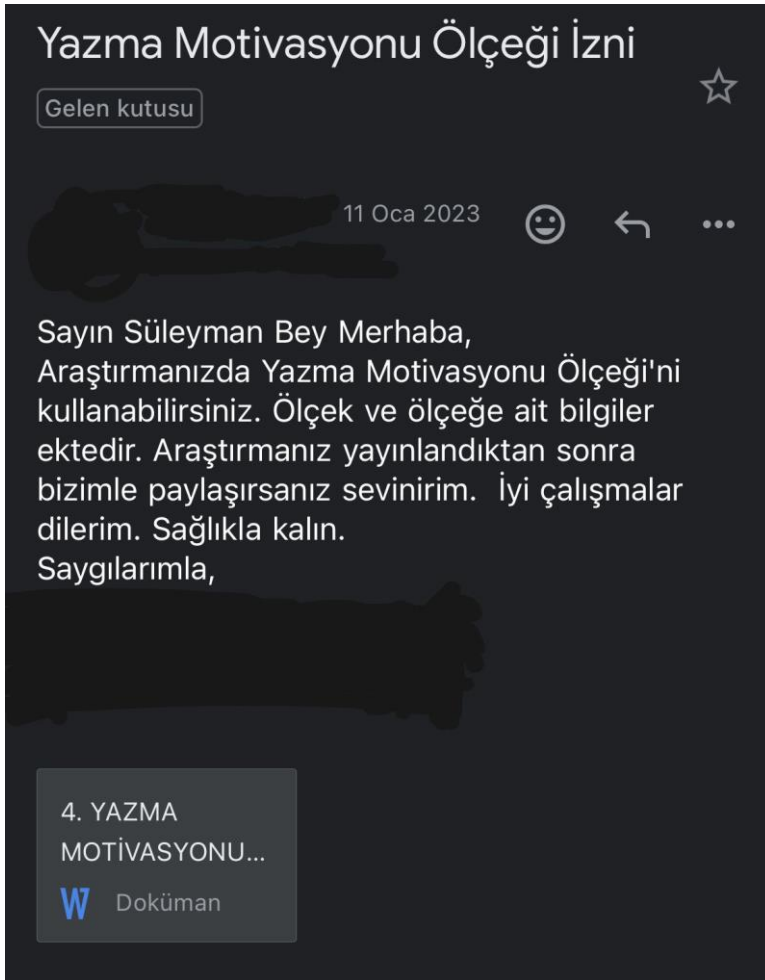
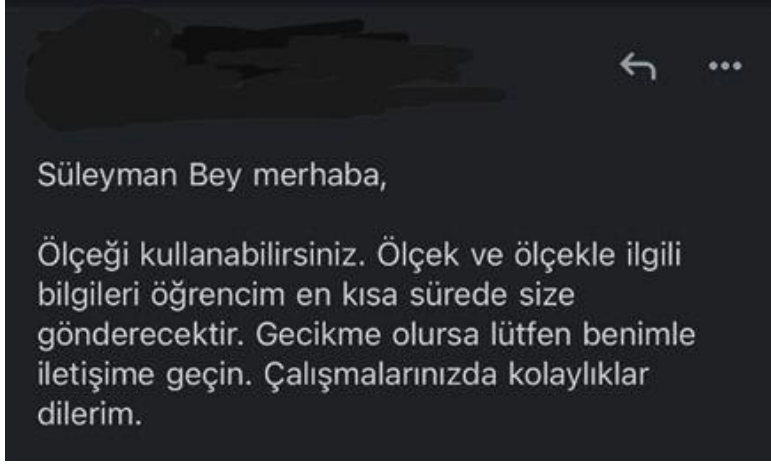
İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



5.20 Motivasyon Ölçeği Özel İzin Belgesi -6



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Süleyman BAKDEMİR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0003-1859-3388
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10515918
Lise	Korgan Anadolu Lisesi
Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi
Mesleki Deneyim	Abdülhak Hamit Ortaokulu-2022, Zeytinburnu/İSTANBUL
Akademik Çalışmalar	1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretici Deneyimleri ve Görüşleri

