

Türkçe Öğretmen Adaylarının Argüman Sunum Yapılarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çağrı KAYGISIZ¹, Nermin YAZICI²

1 Dr., Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Rektörlük, cgr.kaygisiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9650-3889.

2 Prof. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nerminyazici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0145-9772.

Gönderilme Tarihi: 04.05.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1112570

Atf: “Kaygisiz, Ç., ve Yazıcı, N. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının argüman sunum yapılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (239), 1973-1999. DOI: 10.37669/milliegitim.1112570”

Öz

Düşünsel karışıklıkların, öne sürülen gerekçeler yoluyla giderilmesini hedefleyen tartışmacı (argümantatif) metinler, gerek günlük yaşamda gerek öğretim süreci boyunca sıklıkla karşılaşılan metin türleridir. Argümantasyon kurabilme becerisi içeren argümantatif metinler, düşünsel alternatifler arasında rasyonel seçimler yapabilmenin yanı sıra sosyal, politik ve bilimsel tartışmaların bol olduğu çağdaş topluma aktif katılımı da sağlamaktadır. Bireylerin metalinguistik yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan yazma öğretiminde, argümantatif metinler ve bu yolla argümantasyon yapısı öğretimi, farklı öğrenme alanlarıyla da ilişkili olduğu için temel bir yeterlilik olarak görülmektedir. Ancak türe özgü kavramsal tasarımların karmaşıklığı, iyi yapılandırılmış tartışmacı metinlerin üretilmesini zorlaştırmaktadır. Argüman üretme becerisinin gelişimi; hem ana dili öğretimi, hem argüman üretimi için gereken dil becerilerinin kazandırılması, hem de herhangi bir olgu / olayla ilgili sahip olunan zihinsel tasarımlara (görüş, fikir, düşünce) ilişkin dilsel kurulumların nasıl yapılacağına öğretimi bakımından önemlidir. Dolayısıyla ana dili öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmenlerin argümantasyon yapısı ve öğretimine ilişkin donanımları belirleyici öneme sahiptir. Bu çalışmada mesleğe hazırlanan Türkçe öğretmen adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin üretiminde zorlandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yazma öğretimi, uslamlama, argümantasyon, argümantatif / tartışmacı metinler

Examining the Argument Presentation Structures of Turkish Teacher Candidates

Abstract

Argumentative texts aimed at eliminating intellectual contradictions through the reasons put forward are types of texts that are often encountered both in everyday life and during the teaching process. In addition to being able to make rational choices among intellectual alternatives, argumentative texts with the ability to form arguments also provide active participation in contemporary society, where social, political and scientific discussions are abundant. In writing teaching, which aims to improve the metalinguistic competence of individuals, the teaching of argumentative texts and the argumentation structure in this way is seen as a basic proficiency as it is also associated with different learning areas. However, the complexity of genre-specific conceptual designs makes it difficult to produce well-structured argumentative texts. The development of the ability to produce arguments is important both in terms of teaching the mother tongue, gaining the language skills required for the production of arguments, as well as teaching how to build linguistic background related to the mental designs (opinion, ideas, thoughts) that are possessed in relation to any fact/event. Therefore, the argumentation structure and the equipment of teachers, which is the most important element of the native language teaching process, are of decisive importance. In this study, it is aimed to learn about the process of making arguments and texting of Turkish teacher candidates preparing for the profession. Findings obtained in this direction show that Turkish teacher candidate have difficulties in producing argumentative text.

Keywords: reading instruction, reasoning, argumentation, argumentative/controversial texts

Giriş

Yazma eylemi, metinlerin büyük (makro) ve küçük (mikro) yapı düzeyleri arasındaki ilişkilendirmenin kurulumuna yönelik zihinsel işlemler gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte metin üreticisinin; düşünsel, sözcüksel, metinsel ve sunumsal olarak eş zamanlı dilsel / dilbilgisel seçimler yapması (Kellog, 2008), ve metni yapılandırmak üzere sözcüksel, sözdizimsel özellikler ile metnin söylem yapısı arasında etkileşim kurması gerekmektedir (Kaygısız, 2018). Söz konusu tüm bu işlemler, metnin iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen retorik yapıyla uyumlu olmasını sağlayacak analitik işlemlerdir ve yazma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik süreçlerin tasarlanmasında önemlidir. Zira yazma öğretimi, metin üretimi için gerekli işlemleri gerçekleştirmek üzere bilgi kaynaklarının öğretimi ve yönetimi içermektedir. Bu noktada iki tür bilginin yani hem metnin nasıl yapılandırılacağına ilişkin işlemsel (*procedural*) bilginin hem de metnin konusu ve hedef kitleyle ilgili bildi-

rimsel (*declarative*) bilginin aktarılması gerekmektedir (Presley ve Haris, 2006). Bu doğrultuda Reither (1994) metin üretim süreçleri için gereken işlem basamaklarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Metni Planlama (*Text Planning*) / İçerik Belirleme (*Content Determination*): Mesaj içeriğinin belirlenmesini ve belirlenen içerik doğrultusunda metni oluşturmak üzere önermelerin bir araya getirilmesi.

2. Tümce Planlama (*Sentence Planning*): Gönderim yapılacak ifadelerin seçimine ilişkin kararların verilmesi. Önerme yapılarının tümce birimlerinde toplanarak bilgi tabanındaki kavramlara karşılık gelen sözcük öğelerine ilişkin seçimlerin yapılması.

3. Dilbilgisel Düzenlemeler (*Linguistic Realization*): Yüzey yapıya ilişkin düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Metin üretiminde en belirleyici ve yönlendirici özellik metin türüdür. Metin türlerindeki farklılaşma iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerinden kaynaklanır. Dolayısıyla hedeflenen metin türünü gerçekleştirilmede, yukarıda da değinildiği gibi, iki tür bilgi önem kazanmaktadır; söylem matrisindeki değişimlerin metin yüzeyine yansıtılmasını sağlayan retorik düzenlemeler (hedeflenen metin türüne ilişkin iletişimsel gereklilikler, söylem sunum stratejileri, önermesel tutum) ve bu düzenlemeleri mümkün kılan dilsel/dilbilgisel işlemcilerin çalışma sistematığına ilişkin bilgi. Bu bağlamda yazma öğretimi, genel metin üretim bilgisinin (metin planlama, tümce planlama, dilbilgisel düzenlemeler) yanı sıra farklı metin türlerine ilişkin retorik düzenlemeler ile bu düzenlemeleri sağlayan işlemcilerin çalışma sistematığının öğretimini içeren ve temel amacı metalingüistik yeterliliğin geliştirilmesi olan didaktik bir süreçtir.

Bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse öğretim süreçleri boyunca temas ettikleri metin türlerinden birisi de tartışmacı (*argumentative*) metinlerdir. İletişimsel açıdan tartışma, bireylerin herhangi bir olgu/olay hakkında sahip oldukları zihinsel temsillerin (görüş, fikir, düşünce) kabulüne veya reddine ilişkin gerekçelerin ortaya koyulduğu bir gerekçelendirme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metinlerin temel özelliği, bir olgu/olaya ilişkin var olan zihinsel temsillerin, öne sürülen gerekçeler yoluyla değiştirilmesi ya da kabulünü hedefleyen ikna edici metinler olmasıdır.

Tartışmacı metin üretimi, bir iddiayı desteklemek veya çürütmek üzere ortaya koyulacak gerekçelerin belirlenmesine dönük zihinsel tasarımlar ile bu tasarımların kabulüne veya reddine dönük metin alıcısıyla girilen müzakere sürecini kapsar (Golder ve Coirier, 1994). Ancak türe özgü kavramsal tasarımların karmaşıklığı, iyi yapılandırılmış tartışmacı metinlerin üretilmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan çalışmalarda

da bu duruma dikkat çekilerek bireylerin tartışmacı metin üretmekte zorlandıkları (Midgette vd., 2008), tartışmacı metin türüne özgü metin yapısını tanıma ve uygulamada zorlandıkları (Chambliss ve Murphy, 2002), öne sürülen iddialar destekleyecek ya da çürütecek nitelikte karşı argüman üretemedikleri (Kuhn, 1991; Means ve Voss, 1996) ifade edilmektedir.

Anlatı ve bilgilendirici metin türlerinin aksine, okuyucunun tartışmacı metinlerin zihinsel sunumunu nasıl yaptığına dair bilgimiz sınırlıdır (Birtt ve Larson, 2003). Bu nedenle tartışmacı metin üretiminde yazar, metin alıcısının konu edilen olay/olgu karşısındaki inanç, tutum ve kabullerine ilişkin net ve yeterli veriye sahip değildir. Dolayısıyla metin üretim sürecinde yazarın, okuyucunun herhangi bir olay/durumun kabulüne veya reddine ilişkin potansiyel gerekçeleri dikkate alan bir metin tonu yakalaması önemlidir. Uygun metin tonunun yakalanamaması, iletişimsel açıdan metin alıcısını iknaya dönük söz edimlerin üretilmesini zorlaştıracak gibi metne ilişkin duyuşsal karşı tepki geliştirilmesine de neden olacaktır. Bu noktada uygun metin tonunun yakalanması, ileri sürülen zihinsel tasarımların herkes için kabul edilebilir bir gerçeklik olarak sunulabilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Tartışmacı metinlerin anlaşılması ve ileri sürülen argümanların hatırlanması süreçlerinde etkili olan bir diğer önemli unsur da argüman yapısını oluşturan birimlerin desenlenmesine (sunum sırası) ilişkin bilgidir. Buna göre iddia-gerekçe sıralamasında sunulan argümanlar, gerekçe-iddia sıralamasında sunulan argümanlara kıyasla daha kolay okunmakta ve hatırlanmaktadır (Britt ve Larson, 2003). Söz konusu bu durum iddia yapısının, argümanı oluşturan birimler arasındaki mantıksal tutarlılığı kurma eğiliminden kaynaklanmaktadır, bu doğrultuda iddia yapısına ilişkin bağlantılar, argümanı oluşturan birimler arasındaki tutarlılık bağlantılarının kurulmasına ilişkin kısıtlama ve beklentiler sağlamaktadır (Britt vd., 2008). Desenleme açısından önemli bir diğer unsur ise zihinsel tasarımlara ilişkin olarak lehte ve aleyhte ileri sürülen içerik sunumlarının, belirli bir düzen içerisinde kategorize edilerek sunulmasıdır. Zira aynı metin bölümünde farklı içerik sunumlarının kategorize edilmeden sıralı biçimde sunulması; söylem akışının sekteye uğramasına, okuma hızının düşmesine, konu sürekliliğinin takibinin zorlaşmasına ve işler bellek üzerinde metin üretiminden kaynaklı bilişsel yük oluşuma neden olacaktır.

Argümantasyon süreci açısından bir diğer önemli unsur, argümanı oluşturan birimler arasındaki tematik (konusal) sürekliliktir. Bu bağlamda argümanı oluşturan birimler arasındaki tematik yapının korunarak farklı tematik içeriğe sahip unsurların argümanı oluşturan birimler arasına konumlandırılmaması önemlidir. Aksi durumda argümanı oluşturan birimler arasındaki yapısal bütünlük zayıflayacaktır. Bu noktadan hareketle, olgu/olaya ilişkin var olan zihinsel temsillerin dönüştürülmesini amaçlayan

tartışmacı metinler, ancak okuyucunun zihinsel yapısını dönüşüme uğratabilecek tasarımlar ile bu tasarımları metin yüzeyine taşıyacak türe özgü metinsel kurumlar ile üretilebilir. Bu bağlamda Golder ve Coirier (1994), “metin bütünleştirme becerisi”, “argümantasyon durumlarına özgü senaryolara hakimiyet” ve “tartışmacı metnin prototipik temsili” olmak üzere türe özgü özellikler bakımından optimal derecede yapılandırılmış tartışmacı metin üretimi için sahip olunması gereken üç tür yeterlilikten bahsetmektedir. Bu doğrultuda söz konusu yeterlilikleri Golder ve Coirier (1994) şu şekilde açıklamak mümkündür:

i. Metin Bütünleştirme Becerisi (*Text Composition Skills*): Tutarlı bir metinsel bütünlük sağlamak üzere planlama yapma, konu başlığı belirleme vb. gibi metin üretimi için gerekli tüm becerileri içermektedir ancak bu yeterlilik türü esasen tartışmacı metin üretimine özgüdür ve metnin kavramsal bütünlüğü sağlamada önemlidir (Golder ve Coirier, 1994).

ii. Argümantasyon Durumlarına Özgü Senaryolara Hâkimiyet (*Mastery of the Scripts Specific to Situations of Argumentation*): Metin üreticisinin, öne sürülen argümanlara bağlılığını ve metin alıcısının, sahip olduğu zihinsel temsilleri dönüştürebileceğine dair varsayımları içerir (Golder ve Coirier, 1994).

iii. Tartışmacı Metnin Prototipik Temsili (*The Prototypical Representation of Argumentative Text*): Metin üreticisinin, var olan zihinsel temsillerin kabulü veya reddine yönelik metin alıcısıyla girdiği müzakere sürecini ifade eder. Bu süreçte metin üreticisi var olan zihinsel temsillerin dönüştürülmesine dönük gerekçelendirmeler yapmalıdır.

Argümantasyon Yapısı

Argüman yapısı, sistem bütünü oluşturarak farklı birimlerin entegre çalıştığı ve birbirine karşı konumlandığı bütüncül bir sistemdir. Bu bağlamda argüman yapısının oluşması için bir dizi önermenin veri konumunda, bir dizi önermenin iddia konumunda olması ve söz konusu bu iki unsur arasında veri-iddia ilişkisine dayalı tutarlılık ilişkilerinin yapılandırılarak bulguların veriye, düşüncelerinse iddiaya dönüştürülmesi gerekmektedir. Çünkü ancak bu sayede ileri sürülen zihinsel tasarımların herkes için kabul edilebilir bir gerçeklik olarak sunulması mümkündür. Bu bağlamda argümantasyon, akıl yürütme çizgisinin ikna amaçlı biçimselleştirildiği ve düşüncelerin kavramsallaştırılarak, herkes tarafından paylaşılan gerçeklik olarak sunulmasına olanaklı kılan bir bilgi yönetim ve söylem sunum stratejisidir. Buna karşın söylem akışı içerisinde veri-iddia ilişkisinin kurulamaması durumunda herhangi bir argüman yapısından bahsedilemeyeceği gibi kişisel varsayımların yargıya dönüşmesi ve düşüncelerin yığılımı durumu söz konusu olacaktır.

Toulmin'e (2003) göre iyi yapılandırılmış bir argüman; veri (*data*), gerekçe (*warrant*) ve iddia (*claim*) olmak üzere üç ana bileşen ile destek (*backing*), niteleyici (*qualifier*) ve reddedici (*rebuttal*) olmak üzere üç yardımcı bileşenden oluşan yapısal bir bloktan oluşur. Bu doğrultuda argüman yapısını oluşturan birimleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

1. Veri: Sahip olunan görüş / düşüncelerden oluşan yapıyı ifade etmektedir (Toulmin, 2003). Bir diğer ifadeyle veri, ulaşılan zihinsel temsillerin kanıtıdır.

2. İddia: Herhangi bir olgu / olay karşısında ileri sürülen düşüncedir (Toulmin, 2003).

3. Gerekçe: Veri ve iddia bileşenleri arasındaki bağlantıyı oluşturur (Toulmin, 2003). Gerekçe, sonucu ortaya çıkaran tetikleyiciyi oluşturur. Dolayısıyla gerekçe ne kadar güçlü ise niteleyici o kadar güçlü hâle gelir. Gerekçe, veri ile iddia arasındaki niteleyicinin ortaya çıkmasını sağlar ve usamlama süreci tam da bu aşamada başlar.

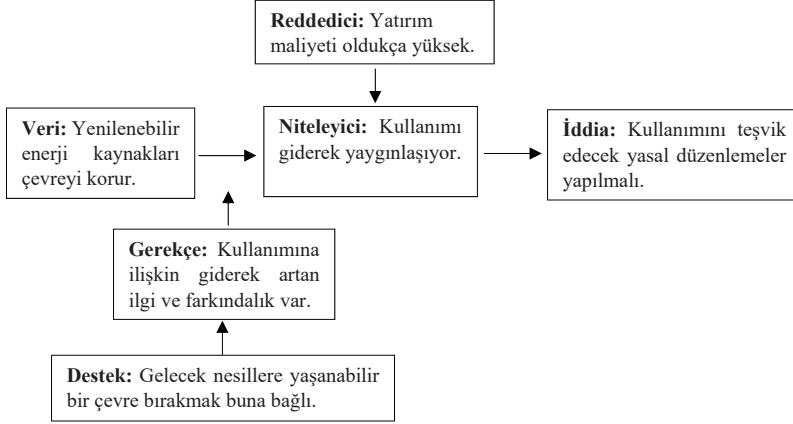
4. Destek: İleri sürülen gerekçelerin kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlardır. Bu yönüyle iddiayı sağlamlaştırma işlevi görmektedir (Toulmin, 2003). Argümantasyon sürecinde destek, gerekçeyi güçlendirmekle de görevli bileşendir. Bu bağlamda özellikle öne sürülen gerekçelerin kabul edilebilirliği tartışmalı olduğu durumlarda destek argüman yapısını için gereklidir.

5. Niteleyici: İddianın kabul edilebilirliğini arttırmaya dönüktür (Toulmin, 2003). Olay / olguya ilişkin bulgunun, iddia için en uygun düzeyde veri oluşturup oluşturamayacağını ifade eder.

6. Reddedici: Karşı görüşte sahip bireylerin, ileri sürdüğü düşüncelerin çürütülmesi (Toulmin, 2003).

Şekil 1

Argümantasyon Yapısı (Toulmin 2003: 97'den uyarlanmıştır.)



Uslamlama

Uslamlama (*reasoning*) zihinsel tasarımlara ilişkin kurulumların yapıldığı bilişsel bir eylemdir. Bu süreçte herhangi bir olgu/olayla ilgili sahip olunan eski ve yeni tüm düşünce sistematiği, kabul, inanç ve beklenti düzeyleri gibi unsurlar değerlendirilerek gerekçeler üretilir. Bu yönüyle uslamlama yeteneği söylemi takip etmek, olay ve eylemlerin olası nedenleri hakkında müzakere etmek, ön bilgilere dayalı varsayım ve beklentileri değerlendirmek ve nihai amaç olarak fikirleri değiştirmek ve ikna etmek için ön koşuldur (Wilhelm, 2005) ve insan ilişkilerini düzenlemede merkezî bir role sahiptir (Toulmin, 2001).

Argümantasyon sürecinde, argüman yapısını oluşturan unsurların yalnızca yüzyapıda ardışık önermeler olarak sıralanması ve bu yolla ilişkilendirilmesi yeterli değildir. Bu noktada özellikle veri ile iddia bileşenleri arasındaki bağlantının uslamlama içermeden kurulması, her iki unsurun birbirinden bağımsız iki ayrı önerme gibi davranmasına neden olacaktır. Bir diğer ifadeyle uslamlama olmaksızın, argümanı oluşturan bileşenler tümüyle sözbilimsel işlevlerini (iddia, destek, kanıt vb.) yitirerek basit ifadelerle dönüşürler (Uzun vd., 2014). Dolayısıyla ikna temelli argümantasyon süreci için gereken bilişsel eylem uslamlamadır ve bu yönüyle uslamlama argümanı oluşturan unsurlar arasındaki mantıksal tutarlılık ağlarının yapılandırılmasıdır. Çünkü ancak bu sayede olgu/olayla ilgili zihinsel tasarımlar kavramsallaştırılarak, herkes tarafından paylaşılan gerçeklik haline dönüştürülebilir. Bu nedenle her argüman, uslamlama içermek zorundadır, ancak her uslamlama argüman içermek zorunda değil-

dir. Uslamlama sürecinde zihinsel sistem, görüş (*opinion*), fikir (*thought*), düşünce (*assumption*) olmak üzere üç tip girdi kaynağı kullanır. Söz konusu bu girdi kaynaklarının özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Uslamlamanın Girdileri

Girdi Kaynakları	Girdi Kaynaklarının Özellikleri
Görüş	<ul style="list-style-type: none"> • Öznellik değeri yüksektir. • Kavramsallaştıran, canlandıran, bilgi açısından kaynak ve sorumlu olan sözce / tümce üreticisidir. • Değerbiçme (<i>appraisal</i>) taşır.
Fikir	<ul style="list-style-type: none"> • Paylaşılan öznellik (<i>intersubjectivity</i>) taşır. • Sözce / tümce üreticisi, kavramsallaştırma, canlandırma, bilgi açısından kaynak ve sorumlu olma rollerini paylaşır.
Düşünce	<ul style="list-style-type: none"> • Uslamlama ve nesnellik sunumu taşır. • İkna ve kabul gücü yüksektir.

Alan yazında, mantıksal örüntüleme bakımından benzerlik, genelleme, örnekendirme, neden-etki, bilgi ve görüş temelli olmak üzere beş uslamlama türü tanımlanmıştır (Walton vd., 2008). Bu bağlamda söz konusu bu türlere ilişkin açıklamalar ve örnekler (kullanılan örnekler veri tabanından alınmıştır) şu şekildedir:

1. Benzerlik (Benzeşim) Uslamlaması: Benzerlik uslamlaması durum temelli bir uslamlamadır, eğer iki durum arasında uygun bir benzeşim varsa benzeşim uslamlaması yapılabilir (Uzun, vd., 2014). Benzerlik uslamlaması, nesnelere arasında bilinen ortak özelliklerden hareketle bilinmeyen bir özelliğin de ortak olduğunun ifade edilmesine olanak sağlar.

Örnek 1

Benzerlik Uslamlaması Örneği

Sağlık gerekçesiyle birçok üniversite uzaktan eğitime geçeceğini ilan etti. Okulumuz Hacettepe Üniversitesi de yaşanan gelişmelere kayıtsız kalmayarak, önceliğin insan sağlığı olduğu vurgusuyla uzaktan eğitime geçiş yapıldığını duyurdu.

2. Genelleme Uslamlaması: Bir sınıfın bütün üyeleri aynı özellikleri taşıyacağı için o sınıfın bir üyesi de verilen özellikleri taşır. Genelleme sav (argümantasyon) şemalarında iddia ile veri arasındaki ilişkide veri genellikle genelleme yapılan sınıfa ait özellikleri, iddia ise bu sınıfa ait bir üyenin özelliğine aittir (Uzun vd., 2014).

Örnek 2

Genelleme Uslamlaması Örneği

2019 yılı sonlarına doğru Çin’de ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, hayatın hemen her alanını etkilediği gibi, bu durumun olumlu ve olumsuz yanlarını eğitim alanında da görmek mümkündür.

3. Örneklendirme Uslamlaması: Belli bir somut örnek üzerinden iddiaya yönelik çıkarım yapılmasıdır. Bu durumda iddianın verisi sunulan örnek / örnekler olacaktır (Uzun, vd., 2014).

Örnek 3

Örneklendirme Uslamlaması Örneği

Covid-19 kaynaklı küresel salgın tüm toplumlarda sarsıcı yenilikler meydana getirdi. Bu yeniliklerin en büyüğü şüphesiz eğitim alanında olanlardır.

4. Neden - Etki Uslamlaması: Bir sonuç olarak ortaya çıkan durumun, olgunun başka bir olay / durum / olgudan kaynaklandığını göstermek biçiminde gerçekleşir, olası bir nedenin akıl yürütülerek bir sonuçla ilişkilendirilmesi etki-neden şemasını doğurur (Uzun vd., 2014). Neden uslamalarında argümantasyon eylemini gerçekleştiren sözbilimsel yapı, sonuç çekirdeğine neden eklenmesiyle veya koşullu sözbilimsel yapısıyla ortaya çıkar.

Örnek 4

Neden - Etki Uslamlaması Örneği

Eş zamanlı model canlıdır ve öğrenciler aynı anda çevrim içi olmaktadır. Bu model, tartışma ve beyin fırtınası yapmak ve yaşanan sorunlar sonrasında hızlı geribildirimde bulunmak için idealdir. Ancak zaman planlamasında, denetimde sorunlar yaratmakta ve öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda çocuğun pasif kalması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

5. Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama: İleri sürülen argümanların herhangi bir olgu / olay hakkında yaygın olan bakış açısına dayalı olarak oluşturulmasıdır. Bu bağlamda bilgi temelli olan şema bilginin kaynağı açısından uzman görüşüne, deneyime ve tank ifadesine bağlı olarak farklılık gösterir, görüş temelli olan ise belli belli bir grubun veya genel bir kabullenişin olmasına bağlı olarak ayrışabilir (Uzun vd., 2014).

Bilgi ve görüş temelli uslamalarda iddia konumunda bulunan P önermesinin geçerliliği her durumda, veri konumunda bulunan Q önermesine bağlıdır. Belli bir otorite açısı altında kurulan argümanlarda sözbilimsel olarak iddianın uzantısı, metin içi gönderimlerle kendisini gösterir.

Örnek 5

Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama Örneği

Uzaktan eğitimin yaşandığı bu dönemde eğitim ile ilgili duyduğumuz en sık kavramlardan biri de “eğitimde fırsat eşitliği”dir. Peki, eğitimde fırsat eşitliği ne demektir? Tezcan’a göre, “Hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizilgüç ve yeteneklerini en uygun biçimde gerçekleştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma eşitliğini” ifade etmektedir (Tezcan, 1994: 94). Fakat ne yazık ki tanımda geçen “eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma eşitliği” kısmının bu süreçte yakalanmadığı ve birçok öğrencinin neredeyse eğitimden uzaklaştığını söylemek pek de yanlış olmaz.

Argümantasyon ve Eğitim

Argümantasyon, bireylerin herhangi bir olgu-olay hakkında sahip oldukları zihinsel temsillerin (görüş, fikir, düşünce) kabulüne veya reddine yönelik gerekçelendirme süreçlerini içermektedir. Bu bağlamda argümantasyon, bireylerin ortak payda da olmadıkları olgu/olay hakkında müzakere etmek, fikirler öne sürmek, eleştiri ve öneriler getirmek ve nihai amacı muhatap alınan kişinin düşünce sistematiğini değiştirmek olan etkileşimsel bir süreçtir (van Eemeren ve Grotendors, 2004). Bu aynı zamanda sosyal, politik ve bilimsel tartışmaların bol olduğu çağdaş toplumda, herhangi bir olgu-olayla ilgili farklı düşünsel alternatifler arasında rasyonel seçimler yapabilme yeteneğini, bireylerin tartışmaları çözmesine yardımcı olan argümantasyon kurabilme becerisini besleyerek toplumsallaşma süreçlerine aktif ve dikkatli katılım için oldukça önemlidir (Reznitskaya vd., 2007). Bu yönüyle de argümantasyon, bireylerin günlük yaşam ve mesleki faaliyetlerinde topluma katılım sağlamalarına imkân tanıyan bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Garcia-Mila ve Andersen, 2007).

Argümantasyon üretimi düşünsel tasarımların gerçekliğine ilişkin sorgulama ve muhakeme süreçleri içermesiyle başka bireylerin zihinsel tasarımlarını dönüştürmeye dönük olabileceği gibi bireylerin kendi zihinsel tasarımlarını dönüştürmeye de dönük olabilir. Bu yönüyle argümantasyon üretimi sosyal etkileşimi etkileyen toplumsal bir olgu olduğu kadar bir yönüyle de bireyseldir.

Buraya kadar söylenenler düşünüldüğünde, argümantasyon eğitiminin işaret edilen kazanımlarının; toplumsal etkileşime açıklık ve katılım, müzakere kültürü ve çözüm odaklı olma, eleştirel ve analitik düşünme, bireysel gelişimi destekleyen özdeşimsel muhakeme süreçleri yürütme gibi 21. yüzyıl becerileriyle ve çağdaş öğretim hedefleriyle büyük bir uyum taşıdığı kolaylıkla izlenebilir.

Daha özelden öğretime özgü unsurlar açısından bakıldığında argümantasyon, zihinsel temsillerin kabulüne veya reddine ilişkin gerekçelendirmelere yönelik sorgula-

maların yapılabilmesi için düşüncelerin sistemleştirilmesini sağlayacak akıl yürütme süreçlerini içermektedir. Bu noktada biçimsel akıl yürütme süreçlerinin iç dinamiklerini betimlemesi bakımından argümantasyon ve öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Kuhn, 1991; Siegel 1995). Bu bağlamda argümantasyon bilgisi, öğrencilere hem kendilerinin hem de başkalarının akıl yürütme çizgilerinde izledikleri mantıksal kurallara ilişkin üst bilişsel farkındalık kazandırması hem de karşılaştıkları zihinsel tasarımları sahip oldukları inanç ve kabul sistematüğinden bağımsız değerlendirmelerine olanak sağlaması bakımından önemlidir (Klaczynski vd., 1997). Zira eleştirel düşünme açısından, bireylerin sahip oldukları inanç ve düşünce yapısından bağımsız olarak öne sürülen argümanları değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi, üzerinde durulan bir konudur (Baron, 2000; Sternberg, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin sosyal ve iletişimsel bir süreç yoluyla gerçekleştiği ve öğrencilerin, diyalog ve müzakere yoluyla sosyal düzlemde bilgi paylaşımı gerçekleştirdikleri sıklıkla ifade edilir (Vygotsky, 1978; Aldridge vd., 2000). Bu bağlamda argümantasyon, öğrenmeyi sosyal bir aktivite hâline dönüştürmekte (Bricker ve Bell, 2008; Venville ve Davson, 2010), ve bilginin öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılarak öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Keys vd., 1999). Özellikle etkileşimsel bilgi paylaşımı, diyalog kurma, verilen cevapların geçerliliğine ilişkin sorgulama yapma ve ileri sürülen iddiaları destekleme gibi iletişimsel etkinlikler bireyleri bilgiyi yapılandırmaları için zorlar (Kuhn, 2010); bu yönüyle de etkili bir sosyal etkileşimin yolunu açar.

Argümantasyon becerisi farklı öğrenme alanlarıyla da ilişkili olduğu için temel bir yeterlilik olarak görülmektedir (Ludwig ve Spinner, 2000'den akt. Heitmann vd., 2014). Bu nedenle çoğu eğitim programında argümantasyon becerisinin gelişimine dönük kazanımlara yer verilir. Bu bağlamda örneğin Almanya'da, özellikle Almanca dersi için öğrencilerin kabul edilebilir gerekçelere dayanan argümanlar üretmeleri, üretilmiş argümanlardaki gerekçelendirmeleri sorgulayarak karşı argüman (*counterargument*) üretebilmeleri üzerinde önemle durulan bir konudur (Heitmann vd., 2014). Almanca öğretim programı kadar güçlü vurgularla olmasa da Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarında öğrencilerin “duygu ve düşünceleri ile belli bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin sağlanmasının” hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Yöntem

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 12.04.2022 tarih ve E-35853172-600-00002138743 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmen adaylarının yazdığı tartışmacı metinlerin argümantasyon yapısı bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (*case study*) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir konuyla ilgili var olan durumu betimlemek ve gelişimi sağlamaya dönük sistematik bir araştırma yöntemidir (Chmiliar, 2010). Bu yöntem araştırmacının müdahil olamadığı olgu-olaya ilişkin kapsamlı incelemelerin yapılmasına ve mevcut durumun betimlenmesine katkı sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı doğrultusunda örneklem grubu, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda çalışma grubu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında okuyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 106 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Türkçe öğretmeni adaylarının argüman sunumlarının, argümantasyon yapısı bakımından incelenmesi amacıyla, öğretmen adaylarından “uzaktan eğitim sürecini” değerlendiren tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Süre sınırlamasının, yazma sürecine olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Metin konusunun belirlenmesinde ise konunun güncel olması ve öğrencilerin sürece ilişkin deneyim sahibi olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Gerek argüman yapısına ilişkin çözümlemede gerekse argüman oluşturma süreçlerinde kullanılan usullama türlerinin belirlenmesine ilişkin çözümlemeler ile tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi metinleştirme sürecine ilişkin kullanım özellikleri, nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, iletişimin herhangi bir biçimine uygulanabilen, metin içeriğine odaklanan ve metinde yer alan kavramları belirleyip sayısallaştırmak için kullanılır (Cavanagh, 1997). Nitel araştırma ve içerik analizinde önemli noktalardan birisi elde edilen verilerin kodlanmasındaki kesinliktir. Bu nedenle çalışmanın geçer-

lik ve güvenilirliğini sağlamak adına elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez kontrol edilerek çözümlenmiş, uyum katsayısının hesaplanmasında farklı zamanlarda verilen puanların aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Kodlamadaki kesinliği sağlamak adına elde edilen veriler ayrıca argümantasyonla ilgili çalışmaları olan alan uzmanı üç dil bilimci üç öğretim üyesi tarafından da kontrol edilerek uyum katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmacılar arası uyum katsayısı SPSS 20.0 paket program kullanılarak Kendal Uyum Katsayısı (*Kendall's Coefficiency Concordance*) hesaplanarak belirlenmiştir. Bu katsayı, ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınavarak, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

Tartışmacı metnin prototipik temsil düzeyini belirlemek üzere yapılan içerik analizi, metinlerin argüman yapısını oluşturan birimleri sayısal olarak ne ölçüde içerdiğine bakılarak yapılmıştır. Bu doğrultuda metinler, Tablo 2'de de görüldüğü gibi, argüman oluşumu için gerekli olan iki bileşenli (iddia + veri) yapıdan başlamak üzere içerdiği bileşen sayısına göre beş düzeye ayrılarak incelenmiştir. Veri-iddia ilişkilerinin kurulmadığı sayılı veya bulgu içeren bildirim tümcesi niteliğindeki yapılar ise düzey sıfır (0) olarak alınmıştır.

Tablo 2

Argümantasyon Düzeyleri

Düzyer	Argümanı Oluşturan Birimlerin Sayısı
Düzyer ₀ :	Tek bileşenli (İddia yapısı yok. Veri konumunda bildirim tümcesi niteliğinde sayılı ve bulgu tümceleri mevcut)
Düzyer ₁ :	İki bileşenli yapı
Düzyer ₂ :	Üç bileşenli yapı
Düzyer ₃ :	Dört Bileşenli yapı
Düzyer ₄ :	Beş bileşenli yapı
Düzyer ₅ :	Altı bileşenli yapı

Bulgular

Argümantasyon Yapısına İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Argümantasyon yapısına ilişkin içerik analizi sonucu elde edilen bulguların tutarlılığını hesaplamak üzere yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 3*Araştırmacılar Arası Uyum Katsayısı*

n	106
Kendall's W ^a	760
Chi-square	4.692
df.	4
Asym.sig	,320

İçerik analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde 106 metinden 11 tanesinin argüman oluşumu için gereken veri + iddia ilişkisine dönük herhangi bir kurulum içermediği görülmüştür. Söz konusu duruma ilişkin örneğin yer aldığı Örnek 6 incelendiğinde; tümce grupları arasında veri + iddia ilişkisinin kurulumuna dönük herhangi bir yapılandırma olmadığı, paragrafı oluşturan tümcelerdeki önermelerin birbirinden bağımsız hareket ettiği dolayısıyla da düşünce yığılımlarının meydana geldiği, bu durumun sonucunda da söz konusu bu paragrafın iletişimsel değer açısından sayıltı ve bulgulara dayalı bildirim tümcelerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4*Argüman Birimlerinin Sayısal Dağılımı*

Argümantasyon Düzeyleri		
Argümantasyon İçeren Metinler	Düzyey ₀ :	11
	Düzyey ₁ : İki bileşenli	32
	Düzyey ₂ : Üç bileşenli	28
	Düzyey ₃ : Dört bileşenli	14
	Düzyey ₄ : Beş bileşenli	13
	Düzyey ₅ : Altı bileşenli	8
Toplam		106

Örnek 6*Argüman Değeri / Yapısı Taşımayan Tümce Örneği*

Günümüzde üzerinde en çok konuşulan konulardan biri uzaktan eğitimidir. / Uzaktan eğitim özellikle yaşadığımız zor durumun etkisiyle hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. / Yaşadığımız salgın dönemi bizi uzaktan eğitime alışmayı mecbur bırakmıştır. / Salgın döneminden daha önce hayatımıza giren bu sistem son bir buçuk yılda oldukça yaygınlaşmıştır. / Salgın döneminde okula gidemeyen öğrenciler uzaktan eğitim görmeye başlamıştır. / Uzaktan eğitim uygulaması kimi zaman

çeşitli uygulamalar üzerinden yapılırken kimi zamansa televizyon ve kanallar üzerinden yapılmıştır./

Teknik açıdan argümantasyon değeri taşıyan metinlerin ise büyük ölçüde veri + iddia ilişkisine dayalı olarak iki bileşenli olduğu yapılan çözümlemede görülmüştür. Veri tabanında bu özelliğe sahip 32 metin bulunmaktadır.

Örnek 7

İki Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Yüz yüze eğitimin vaka sayılarını arttırmada büyük bir etken olacağı kaçınılmaz bir gerçek (*Veri*). Bu sebeple yüz yüze eğitimin yerine gelen uzaktan eğitim, içinde bulunduğumuz koşullar için önemli bir adımdır (*İddia*).

Sıklık açısından kullanım değeri yüksek ikinci argümantasyon yapısı üç bileşenli yapıdır. Yapılan çözümlemede 28 adet metnin üç bileşenli argümantasyon yapısı içerdiği görülmüştür. Üçlü argümantasyon yapısının ise “veri + iddia + gerekçe” ile “veri + iddia + reddedici” şeklinde oluşturulduğu, buna karşın üçlü argümantasyon yapısı kurulumunda argümantasyon şemasını oluşturan diğer birimlerin yer almadığı görülmüştür. Söz konusu bu yapıların kullanım sıklığına ilişkin sayılar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı

Düzye 2	n
(Veri + İddia) + Gerekçe	16
(Veri + İddia) + Reddedici	12
Toplam	28

Örnek 8

Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

8A: “İddia + Veri + Gerekçe” Bileşenli Argümantasyon Örneği

Teknolojik ilerleme hayatımızdaki birçok unsurun değişmesine neden olmuştur (*İddia*). Bu durumun yansımaları eğitim alanında da kendisini göstermektedir (*Veri*). Uzaktan eğitim olanaklarının gelişip yaygınlaşması teknolojik ilerlemenin eğitim alanındaki yansımalarına verilebilecek en iyi örnektir (*Gerekçe*).

8B: “Reddedici + Veri + İddia ” Bileşenli Argümantasyon Örneği

Uzaktan eğitim belli kolaylıklar sağlasa da (*Reddedici*). Genel anlamda bazı olumsuzluklara sebebiyet vermektedir (*İddia*). Eğitim materyallerine erişim bu süreçte büyük ölçüde kısıtlanmıştır (*Veri*).

Tablo 6*Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı*

Düzyer 3	n
(Veri + İddia) + Gerekçe + Destek	7
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekçe	4
(Veri + İddia) + Gerekçe + Reddedici	3
Toplam	14

Örnek 9*Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği***9A: “İddia + Veri + Gerekçe + Destek” Bileşenli Argümantasyon Örneği:**

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması birçok eğitim sorunu da beraberinde getirmiştir (*İddia*). Gerek teknolojik açıdan gerekse sosyolojik açıdan ne öğrenciler ne de öğretmenler bu koşullara uyum sağlayamamıştır (*Veri*). Özellikle uzaktan eğitimin uygulandığı ilk dönemlerde, bilgisayar kullanımında yetersiz birçok öğretmenin olması derslerin işlenememesine ya da ertelenmesine sebep olmuştur (*Gerekçe*). Bilgisayarı etkin bir öğrenme aracı olarak kullanan öğretmenler bile kendilerini bu sürece alıştırmada hayli zorlanmıştır (*Destek*).

9B: “Veri + İddia + Niteleyici + Gerekçe” Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Yaklaşık 5.500 ila 6000 yılı bilinen insanlık tarihinde değişimlerin tetikleyicisi olmuş nice hadise meydana gelmiştir (*Veri*). Devrimler, salgınlar, doğal afetler, savaşlar ve krizler bunlardan bazılarıdır (*Niteleyici*). Esasında tek bir olay gibi gözükse de durumlar, beraberinde birçok unsuru da etkileyerek siyasi, kültürel ve toplumsal pek çok değişimin kapısını aralamıştır (*İddia*). Örneğin, Ortaçağ Avrupası’nda milyonlarca insanın ölümüne neden olan “kara veba” reformların, Rönesans hareketlerinin kılıcını yakmış, Avrupa’daki bilimsel uyanışın öncüsü olmuştur (*Gerekçe*).

9C: “İddia + Veri + Gerekçe + Reddedici” Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Dünyanın bilhassa ülkemizin içinde bulunduğu bu olağanüstü duruma hazırlıksız yakalanmanın sonunda mecburi olarak uzaktan eğitim kavramını tanımamız ve

uygulamamız bir oldu (*Veri*). Zorunlu olarak gerçekleşen bu hal, ne yazık ki beklenildiği üzere iyi sonuçlar vermedi (*İddia*). Eğitim kalitesi açısından verimsiz bir halde olan bu durumun başında gelir dağılımındaki eşitsizlik yani fırsat eşitsizliği kavramı gelmektedir (*Gerekeçe*). Bu durumla ilgili çalışmalar yürütülse de ülkemizdeki bu eşitsizliğin en aza indirilmesi için çalışmaların daha kararlı biçimde yürütülmesi gerekmektedir (*Reddedici*).

Yapılan içerik analizinde 13 metnin beş bileşenli argümantasyon yapısı içerdiği ve bu yapıların “veri + iddia + niteleyici + gerekeçe + destek”, “veri + niteleyici + gerekeçe + reddedici” ile “veri + iddia + gerekeçe + destek + reddedici” olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Söz konusu bu farklı kullanımların sayısal dağılımları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Beş Bileşenli Argümantasyon Yapısı

Düzye 4	n
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekeçe + Destek	6
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekeçe + Reddedici	5
(Veri + İddia) + Gerekeçe + Destek + Reddedici	2
Toplam	13

Örnek 10

Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

10A: “İddia + Veri + Niteleyici + Gerekeçe + Destek” Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Küresel salgınla birlikte hayatımıza giren uzaktan eğitim süreci hem öğretmenlerimiz hem de biz öğrenciler için alışkın olmadığımız bir durumla mücadele etmemizi gerektirdi (*İddia*). Pandemi ile mücadelede geçirdiğimiz bu bir yılda eğitim olanaklarının çeşitliliğini, istenildiği takdirde bilginin farklı şekilde öğrenilebileceğini, ağ bağlantılarının bulunduğu her yerde her koşulda eğitimin sürdürülebileceğini yediden yetmiş öğretim olanaklarının sağlanabileceğini gördük (*Veri*). Kısıtlamalardan dolayı evlerimizde gerçekleştirdiğimiz bu uzun, sıkıcı süreci fırsata çevirmeye çalıştık (*Niteleyici*). Kendi yeteneklerimizi fark ettik ve geliştirmek için uğraştık (*Gerekeçe*). Öğrenciler birçok alanı ilgilendiren çevrimiçi gerçekleştirilen sempozyum, söyleşi vb. türlerde sertifikalar alarak kendilerini gerçekleştirme imkanı kazandı (*Destek*).

10B: “İddia + Veri + Reddedici + Gerekeçe + Destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği:

Covid-19 süreci ile birlikte okullarda yüz yüze eğitime ara verildi (*Veri*). Bu sürecin avantajları olduğunu göz ardı etmek mümkün olmamakla birlikte (*Reddedici*), dezavantajlarının daha fazla olduğu inkar edilemez bir gerçektir (*İddia*). Uzaktan eğitim sürecinin en önemli sorunu internet alt yapısı ve gerekli materyallere erişim konusunda karşımıza çıkmaktadır (*Gerekeçe*). Bu sorun yüz yüze eğitimde bile var olan eşitsizlik durumunu daha da vurgulanır hale getirmektedir (*Destek*).

10C: “İddia + Veri + Reddedici + Gerekeçe + Niteleyici” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği:

Uzaktan eğitimde öğrencilerin eşit bir şekilde çevrimiçi eğitimden yararlanması gerekir (*İddia*). Dolayısıyla öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı şartlarda uzaktan eğitim alabilmeleri için teknolojik aletlerin ve internet sıkıntısının çözülmesi gerekmektedir (*Niteleyici*). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük çalışmalar yapılmakla birlikte (*Reddedici*), öğrencilerin maddi durumları değişiklik gösterdiği için uzaktan eğitimde şart olan teknolojik aletler, internet sıkıntısı, alt yapı yetersizliği gibi durumlardan dolayı her öğrenci çevrimiçi eğitimden tam olarak yararlanamamaktadır (*Veri*). Fırsat eşitliği olmadığı için de öğrenciler uzaktan eğitimde istedikleri başarıyı elde edememektedir (*Gerekeçe*).

Yapılan incelemede kullanım sıklığı en düşük olan argümantasyon yapısı ile altı bileşenli yapıdır. Bu bağlamda yazılan metinlerden yalnızca sekiz tanesi bu nitelikte bir yapıya sahiptir.

Örnek 11

Altı Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla eğitimin aksamasının önüne geçilmeye çalışılmışsa da (*İddia*), yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin bir takım dezavantajlara sahip olduğu görülmektedir (*Veri*). Bu süreçte derslerin uzaktan eğitimle verilmesi avantaj sağlıyormuş gibi görünse de (*Reddedici*), bunun ne kadar etkili olduğu tartışılır bir konudur (*Niteleyici*). Burada özellikle öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan araçlara sahip olamaması eğitimden faydalanmalarını engellemektedir (*Gerekeçe*). Bu araçlara sahip olunsu bile evdeki öğrenci sayısının fazla olması ya da alt yapı yetersizliği gibi durumlardan kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır (*Destek*).

Uslamlanma Türlerine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Uslamlama türlerinin belirlenmesine ilişkin içerik analizi sonucu elde edilen bulguların tutarlılığını hesaplamak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Uslamlama Türlerine İlişkin Araştırmacılar Arası Uyum Katsayısı

n	95
Kendall’s W ^a	,820
Chi-square	7.077
df.	4
Asym.sig	,320

Daha önce de ifade edildiği gibi argümantasyon için gereken bilişsel eylem uslamlamadır. Bu doğrultta Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları tartışmacı metinlerde ortaya koydukları argümanları, hangi uslamlama türünü kullanarak ortaya koyduklarına dönük içerik analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Uslamlama Türlerinin Dağılımı

Uslamlama Türleri	n
Benzerlik Uslamlaması	36
Genelleme Uslamlaması	23
Örneklendirme Uslamlaması	18
Neden-Etki Uslamlaması	13
Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama	5
Toplam	95

Tablo 8 incelendiğinde, argümantasyon içermeyen 11 metinde herhangi bir uslamlama kurulmadığı görülmekle birlikte, verilen konuya ilişkin argümanların ağırlıklı olarak benzerlik uslamlaması yoluyla yapıldığı görülmektedir. Bu türü sırasıyla genelleme, örneklendirme ve neden-etki türü uslamlamalar izlemektedir. Veri tabanında yer alan metinlerde kullanım sıklığı en az olan uslamlama türü ise bilgi ve görüş temelli uslamlama türüdür.

Metinleştirmeye İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Metinler, iletişimsel görevlerini yerine getirebilmek adına ait oldukları metin türüne ilişkin söylem özelliklerini optimal düzeyde karşılamak zorundadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmen adaylarının, metinleştirme sürecinde; tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi tartışmacı metinlerin söylem yapısına ilişkin yüzeysel yapı düzenlemelerini ne ölçüde metin yüzeyine yansıtılabildikleri türe özgü metin üretimi için önemlidir. Bu doğrultuda veri tabanında yer alan metinler tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu özellikleri bakımından da içerik analize tabii tutulmuş ve elde edilen sonuçlar için öncelikle uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Tematik Akış, Argümantasyon Deseni ve Metin Tonuna Çözümlemesine İlişkin Uyum Katsayıları

	Tematik Akış	Argümantasyon Deseni	Metin Tonu
n	106	106	106
Kendall's W ^a	,840	,079	,089
Chi-square	7.077	8.784	7.511
df.	4	4	4
Asym.sig	,020	,067	,002

Tematik Akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi tartışmacı metinlerin söylem özelliklerine ilişkin unsurların metinleştirilmesine ilişkin yapılan içerik analizinde 46 metinde tematik akış sorunu yaşandığı, 33 metinde metin tonu yakalamaya ilişkin sorunlar olduğu, 17 metinde ise argümantasyon desenlemesinin hatalı yapıldığı belirlenmiştir. Söz konusu bu durumlara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11

Tematik Akış, Argümantasyon Deseni ve Metin Tonu Çözümlemesine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

	N
Tematik Akış	46
Metin Tonu	33
Argümantasyon Deseni	17

Örnek 12 incelendiğinde, paragrafın üç ayrı tümceden meydana geldiği, birinci ve üçüncü tümcede uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumsuz bir duruma dikkat çekilir-

ken, ikinci tümcede yer alan içerik sunumunun dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili olduğu, bu durumun sonucunda da ikinci tümcenin kendisinden önceki ve sonraki tümcelerle tematik olarak farklılaştığı görülmektedir.

Örnek 12

Tematik Akış Sorunu Örneği

Uygulamaları derslere sahip olan birçok fakülte uzaktan eğitimde bu dersleri devam ettirmeye çalışmış fakat yüz yüze eğitimde sağlanan öğrenme seviyesi bu durumda oldukça düşük bir düzeyde kalmıştır./ ***Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçlarla hayatımıza giren bir diğer faktör de dijital okuryazarlık kavramı olmuştur.***/Dijital eşitsizliklerin en önemli etmenlerinden biri de dijital araçlara sahip olmak kadar bu dijital araçları eğitim sürecinde kullanabilme becerisidir./

Örnek 13 incelendiğinde aynı olay / duruma ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı önermesel tutumlar içeren ifadelerin söylem akışı içinde kümelenerek sunulmadığı izlenmektedir.

Örnek 13

Desenleme Hatası Örneği

Uzaktan eğitimin en büyük artışı böyle bir dönemde evinden rahat bir şekilde derslere girebilmeniz. /Ancak buna karşı en büyük eksisi bilgisayarla aşırı fazla bir zaman diliminde hazır neşir olmamızdır./ Uzaktan eğitimin bir artışı da özel ders dışında dersler işlenmesi öğretmen sadece sana ders anlatıyormuş gibi gelmesidir ve bu öğrenme açısından çok iyi bir özelliktir./ Uzaktan eğitimin en büyük eksilerinden biri de ders sırasında çok büyük bir dikkat kaybının oluşması ki bunun sebebi bilgisayar, telefon vb. aletlerin elinin altında olması gibi sebeplerin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır./

Örnek 14 incelendiğinde söz konusu metnin, herkesçe kabul edilebilir gerekçelendirmeler içermediği, son derece öznel bir metin konu kullanıldığı görülmektedir.

Örnek 14

Metin Tonu Sorunu Örneği

Bu değerlendirmeyi sadece kendi yaşantımdan bahsederek yapmak istiyorum. Kazanılan mükemmel bir üniversite var. Var ama aslında yok. Gidemiyorsun, gezemiyorsun, ağacın altında oturamıyorsun üstelik aranda kilometrelerce mesafe var. Sonuç gidenlerin gözlerinde görünüyor, fotoğraflardan bakıyor ve birbirinden uzman hocalarından dinliyorsun. Kazanmışsın ama gidemiyorsun.

Tartışma ve Sonuç

Daha önce de ifade edildiği gibi bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse okul yaşantıları boyunca karşılaştıkları temel metin türlerinden birisi de tartışmacı metinlerdir. Argümantasyon kurabilme becerisini içeren tartışmacı metinler, bireylerin bütün yaşam alanlarını etkileyen doğası nedeniyle öğretim sürecinde özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Gerek temel dil ve argümantasyon becerilerinin geliştirilmesinde, gerekse iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özellikleri uyarınca türe özgü metin üretimi için yeterliliklerin kazandırılmasında anadili öğretimi son derece önemli ve belirleyicidir. Öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin, kazandırılması hedeflenen becerilere ilişkin bilgi, farkındalık ve yeterlilikleri doğrudan etkilidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, veri tabanının nerdeyse %10'luk bölümünü oluşturan 11 metinde herhangi bir argüman yapısı kurulmadığı izlenmiştir. Halbuki argüman yapısı, bir dizi önermenin veri, bir dizi önermenin iddia konumunda olduğu veri+iddia ilişkisine dayalı olarak mantıksal tutarlılık ağlarının yapılandırıldığı sistemdir. Dolayısıyla iletişimsel açıdan söz konusu bu 11 metin sayılı ve bulgulardan oluşan metinlerdir. Sonuçlar bu bağlamda ele alındığında öğretmen adaylarının bir bölümünün argüman oluşumu için asgari düzeyde gereken veri+iddia ilişkisinin kuruluma dair bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Türkçe öğretmeni adayları en büyük sıklığı iki bileşenli (veri+iddia) argümantasyon yapısı üretiminde yapmışlardır. Veri tabanında en yüksek sıklıkta izlenen iki bileşenli (32 metinde) yapılanmayı, üçlü bileşen (28 metin) izlemektedir. Argümantasyon içermeyen 11 metin dışarıda bırakıldığında kalan 95 metnin 60'ında temel argümantasyon birimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaya ilişkin bu bulgular, öğretmen adaylarının öne sürülen iddiaya ilişkin argüman yapısını genişletmekte zorlandıklarını göstermektedir. Elde edilen veriler bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının büyük ölçüde iki ve üç bileşenli argüman yapılarını kullandığı görülmektedir. Halbuki argüman kalitesi açısından ileri sürülen iddianın çeşitlendirilmesi, geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Argüman yapısı içerisinde karşı iddia, ileri sürülen iddianın çürütülmesini güçleştirmek ve iddianın geçerliliğini arttırmak üzere kullanılan retorik birimdir. Üretilmiş argümanlardaki gerekçeler hakkında sorgulama yapılması ve karşı argüman üretilmesi üzerinde önemle durulan konulardan birisidir (Heitmann vd., 2014). Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının karşı argüman üretebilme yeterlilikleriyle ilgili-

dir. Yapılan çözümlemede argüman yapısı içeren 95 metinden yalnızca 30'unda karşı argüman yapısı kullanıldığı, buna karşın 61 metinde ileri sürülen iddiaya ilişkin karşı argüman kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının etkili argüman üretimi için gereken retorik parçalara ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi, karşıt görüşe ilişkin düşünce sistematığının, ileri sürülen iddiayı destekleyecek nitelikte kullanılarak metne aktarılamamasından, yani önermesel açıdan farklı içerikteki yapıların ileri sürülen iddiayı destekleyecek şekilde bütünleştirilemesinden de kaynaklanabilir.

Veri tabanında yer alan tartışmacı metinlerde en sık kullanılan uslamlama türleri sırasıyla; benzerlik, genelleme, örneklendirme, neden-etki, bilgi ve görüş temelli uslamlamalardır. Çalışmanın amacı kapsamında uslamlama türleri yalnızca sıklıkları açısından belirtilmiş; uslamlama türlerindeki sıklıklar argümantasyon üretimine yönelik olarak görünümleri değerlendirilmemiştir. Bu türden bir inceleme çalışma kapsamımızın dışındadır.

Türkçe öğretmen adaylarının metinleştirme becerisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, metin türüne ilişkin düzenlemeleri yeterince sağlayamadıkları izlenmiştir. Bir metinde ifade edilmek istenilen anlamın en belirgin biçimi metin türü seçimiyle birebir ilişkilidir ve bu nedenle iyi yapılandırılmış bir metin, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini sabit ve standart biçimde taşımaktadır (Johnstone, 2002). Daha önce de ifade edildiği gibi tartışmacı metinlerin birincil amacı iknadır. Bu bağlamda metin üretim sürecinde, herhangi bir olay/durumla ilgili olarak ileri sürülen iddianın kabulüne veya reddine ilişkin potansiyel gerekçeleri dikkate alan ve öznellik taşımayan bir metin tonu yakalanması önemlidir. Ancak elde edilen bulgular Türkçe öğretmen adaylarının türe özgü yapılanış açısından oldukça önemli olan bu duruma ilişkin farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum da metinlerin türe özgü yapılanış bakımından kusurlu olmasına, üretilen argümanların herkes için genellenebilir olmasının önüne geçmektedir. Ayrıca iknaya dönük iletişimsel nihai amacın aksine, metne ilişkin olumsuz duyuşsal tutum alınmasına da neden olabilecek bir eksikliklerdir.

Çalışma sonuçlarından elde edilen bulgular ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının metnin desenlenmesinde hatalar yaptıklarını göstermektedir. Metinlerde, önermesel tutum açısından benzer ve farklı içerikteki unsurların kendi içinde kümelenerek sunulmak yerine, karışık olarak sıralanmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının, tartışmacı metinlerin anlaşılması ve argümanların hatırlanması üzerinde önemli olan metnin desenlemeye ilişkin farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Argümanları ve argümanı oluşturan birimleri okuyucunun kolaylıkla takip edebileceği bir dizilimde vermemek metinleştirme süreci açısından bir hata olduğu gibi oku-

ma-anlama sürecini de olumsuz etkiler. Çünkü argümanları belirli bir sırada düzenleyerek sunmak iletişimsel amaç bakımından son derece önemlidir. Zira bu şekilde bir düzenleme, netliğin en yüksek düzeye çıkarılmasına, muhakeme aşamalarının açıkça görülmesine ve benzer biçimdeki argümanlar arasında karşılaştırmalar yapılabilmesine yardımcı olur (Bowell ve Kemp, 2020).

Konu (tema) ve odak bilgisinin değişim gösterebilir (Valduvi, 1992). Bu nedenle tematik sürekliliğin sağlanması metin içi gönderim ilişkilerinin kurulumunda önemlidir. Ancak araştırma sonuçlarından elde edilen bir diğer önemli bulgu da argüman yapısını oluşturan birimler arasındaki tematik sürekliliğin korunamamasıdır. Bu durum argüman yapısını oluşturan birimler arasındaki bağı zayıflamasına, önermeler arası tutarlılık ilişkilerine ait izlerin bulanıklaşmasına neden olmakta; hem metin üretim sürecini hem de okuma-anlama sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öneriler

Yazma öğretimi çerçevesinde belirli bir metin türüne odaklanan bu çalışmada, metin üretimini yönlendiren dinamikler ve bunların etkileşimi, veriler üzerinden betimlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin elde edilen bulgu ve sonuçların, daha büyük bir örneklem içeren çalışmalarla genişletilmesi uygun olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarında da izlenildiği gibi Türkçe öğretmeni adayları, metin türü ve metin türüne ilişkin retorik yapı bileşenlerini çok sınırlı olarak kullanmaktadır. Bu kapsamda, adayların metin türü ve ilgili metin türünün yapısal birleşenlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artıran uygulama ve etkinliklerin öğretim içeriklerine kazandırılmalıdır. Argümantasyona dayalı metin türüne özgü niteliklerin öncelikle okuma girdisi üzerinden tanıtılması; diğer bir ifadeyle bu türü taşıyan metinlerde argümantasyon yapı yapısını oluşturan birimlerin ayrımlaştırılmasına yönelik becerilerin kazandırılması için uygulamalar/etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerden okuma girdisinde izlenen argümantasyon yapısına, karşı iddia geliştirmeye yönelik olarak da yararlanılmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendi ürettikleri metinlerin argümantasyon yapılarına ilişkin içsel dönütler oluşturabilmeleri de mümkün olacaktır.

İkna etme amacı taşıyan argümantatif metinler, bu iletişimsel amacını, içerdiği yapısal bileşenlerin bütünü kullanarak daha güçlü sergileyebilir. Türkçe öğretmen adaylarında ise iki ve üçlü iddia yapılarının yaygın kullanıldığı izlenmiştir. Adayların argüman kalitesini artırmaya (genişletmeye) yönelik yazma çalışmaları planlanmalıdır. Okuma girdilerinin de bu türden genişletilmiş argümantasyon yapıları içermesine özen gösterilmelidir.

Türkçe öğretmen adaylarına genel metinleştirme (tematik süreklilik) ve metin türüne ilişkin metinleştirme (metin desenleme ve metin tonu) becerisine yönelik olarak, bilgi ve farkındalık kazandırmalıdır. Türkçe öğretimi alan yazınında, yazma öğretimi araştırmaları burada söz konusu edilen kavramsallaştırmaları çok sınırlı kullanmakta; dolayısıyla hem problemin tanımlanması hem de probleme yönelik öneriler de çok sınırlı ve sığ kalmaktadır. Söz konusu becerilerin neredeyse ilköğretim basamağından itibaren yer aldığı düşünüldüğünde, Türkçe öğretmen adaylarında -bir diğer adlandırmayla yükseköğretim basamağında- da açıkça izlenen bu durumun daha farklı ele alınması gerekmektedir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yazma eğitimini doğrudan ve dolaylı olarak içeren dersler vardır; ancak bu derslerin “metin” konusunda metindilbilim alanına ilişkin kuramsal birikimden ne ölçüde yararlanabildikleri sorgulanmalıdır. Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminde yer alan kimi dersler (AE kodlu Metindilbilim, MB kodlu Eleştirel ve Analitik Düşünme) doğrudan bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ve bunun yanı sıra metin alımlama-üretimine yönelik derslerin eşgüdümlü olarak değerlendirilmesi; içeriklerinin ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, farklı ulusal programlarda doğrudan ayrı bir ders olarak ders öğretim programlarında yer alan argümantasyon öğretimi, eğitimcilere yönelik (lisans programlarında öğretmen adaylarına ve/veya hizmet içi eğitimle öğretmenlere) olabileceği gibi, temel öğretim basamağından başlayarak öğrencilere yönelik ulusal projelerin planlanması da uygun olacaktır.

Kaynakça

- Aldridge, J. M., Taylor, P. C. and Chen, C. C. (2000). Constructivist learning environments in a cross-national study in taiwan and australia. *International Journal of Science Education*, 22(1), 37-55. doi:10.1080/095006900289994
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowell, T. and Kemp, G. (2020). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Bricker, L. A. and Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentatio from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, 92(3), 473-498. doi:10.1002/sc.20278

- Britt, M. A., Kurby, C. A., Dandotkar, S. and Wolfe, C. R. (2008). I agreed with what? Memory for Simple argument claims. *Discourse Processes*, 45(1), 52-84. doi:10.1080/01638530701739207
- Britt, M. and Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of Memory and Language*, 48(4), 794-810. doi:10.1016/S0749-596X(03)00002-0
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods, and applications. *Nurse Research*, 4(3), 5-16. doi:10.7748/nr.4.3.5.s2
- Chambliss, M. J. and Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91-115. doi:10.1207/S15326950DP3401_4
- Chimilari, L. (2010). Multiple-case desing. In. A. J. Mills; G. Durepos and E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publication Inc.
- Garcia-Mila, M. and Andersen, C. (2007). Cognitive foundations of learning argumentation. In. E. Sibel, and J.-A. M. Pilar (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 29-45). Springer.
- Golder, C. and Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Process*, 18(2), 187-210. doi:10.1080/01638539409544891
- Graff, G. (2003). *Clueless in Academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- Heitmann, P., Hecht, M., Schwanewedel, J. and Schipolowski, S. (2014). Students' argumentative writing skills in science and first-language education: commonalities and differences. *International Journal of Science Education*, 36(18), 2148-3170. doi:10.1080/09500693.2014.692644
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma Eğitiminde Metinsel Yapı Farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Turkish Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(4), 823-840. doi:10.7827/TurkishStudies

- Kellog, R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26. doi:10.17239/JOWR-2008.01.01.1
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. and Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning laboratory investigations in secondary sciences. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(10), 1065-1081. doi:10.1002/(SI-CI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I
- Klaczynski, P. A., Gordon, D. H. and Fauth, J. (1997). Goal-oriented critical reasoning and individual differences in critical reasoning biases. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 470-485. doi:10.1037/0022-0663.89.3.470
- Kuhn, D. (1991). *The skill of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education, 94*(5), 810-824. doi:10.1002/sc.20395
- Means, M. L. and Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14*(2), 139-178. doi:10.1207/s1532690xci1402_1
- MEB. (2019). *Orta öğretim türk dili ve edebiyatı dersi (9. 10. 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Midgette, E., Haria, P. and MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth -and eight- grade students. *Reading and Writing, 21*, 131-151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Presley, M. and Harris, R. K. (2006). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander, and H. W. Philip (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 287-305). New York - London: Routledge.
- Reither, E. (1994). Has a consensus nl generation architecture appeared, and is it psycholinguistically plausible? *Proceedings of the Seventh International Natural Language Generation Workshop*, (pp. 163-170). Kennebunkport: ME.

- Reznitskaya, A., Anderson, R. C. and Kuo, L.-J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472. doi:10705-0003\$05.00
- Siegel, H. (1995). Why should educators care about argumentation. *Informal Logic*, 17(2), 159-176. doi:10.22329/IL.V17I2.2405
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2001). *Return to reason*. Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition b.). Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Uzun, L., Emeksiz, E. Z., Turan, Ü. D., ve Keçik, İ. (2014). Sosyal bilimler alanında türkçe yazılan özgün araştırma yazılarında uslaamlama türlerine göre savlama şemaları. 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Vallduvi, E. (1992). *The information component, outstanding dissertation in linguistics*. Garland Publishing.
- van Eemeren, F. H. and Grootendorst, R. (2004). *A Systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.
- Venville, G. J. and Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977. doi:10.1002/tea.20358
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Walton, D., C., R. and Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Wilhelm, O. (2005). Measuring reasoning ability. In O. Wilhelm (Ed.), *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence* (pp. 373-392). Thousand Oaks: CA: Sage Publication.