

## ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN TARTIŞMACI METİNLERİN ARGÜMAN YAPISI ÖZELLİKLERİ<sup>1</sup>

### THE ARGUMENT STRUCTURE FEATURES OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSEBOOK

Çağrı KAYGISIZ<sup>2</sup>

**ÖZ:** Didaktik etkinlik ve uygulamaların öğretim süreçlerine aktarımı, öğretim materyalleri aracılığıyla sağlanmakta ve öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği, beceri gelişimi ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu nedenle optimal fayda için öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçlerinde belirli tasarım özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dil öğretim materyallerinin, tasarım-geliştirilmesi süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken temel özelliklerden birisi de metin türüne ilişkin söylem yapısıdır. Bireylerin günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları temel söylem biçimlerinden birisi de tartışmacı-argümantatif söylemdir. Dolayısıyla hem temel söylem biçimi olarak hem de kavramsal tasarımındaki karmaşıklık nedeniyle dil öğretim materyallerinin, tartışmacı söylem yapısına ilişkin sağladığı girdinin niteliği önem kazanmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı, ortaokulda okutulan tartışmacı metinlerin, argüman yapısı ve argümanı oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl görünüm sergilediğini belirlemek ve elde edilen bulguları materyal geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda söz konusu metinler nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle ele alınmış ve yapılan incelemede, kullanılan metinlerin tartışmacı söylem yapısını ve argümanı oluşturan birimlerin anatomik yapısına ilişkin nitelikli girdi sağlamadığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Materyal geliştirme, Dil öğretim materyalleri, Argümantasyon.

**ABSTRACT:** The utilization of didactic activities and practices in teaching is achieved through relevant teaching materials, and the quality of the input provided by teaching materials has a direct impact on skill development and learning outcomes. Therefore, for optimal benefit, certain design features need to be drawn upon in designing and developing instructional materials. One of the main features that should be taken into consideration in designing and developing language teaching materials is the discourse structure of the text type. One of the basic forms of discourse that individuals frequently encounter in daily life is argumentative discourse. This amplifies the importance of the quality of the input provided by the language teaching materials regarding the argumentative discourse, both as a basic form of discourse and due to the complexity of its conceptual design. Accordingly, this study aims to investigate how argumentative texts taught in secondary school grades display an argument structure and the diversity of the units that make up the argument, and to evaluate the findings obtained vis-à-vis material development principles. For this purpose, the texts in question were examined using the case study method, one of the qualitative research methods, and it was seen that the texts used did not provide qualified input regarding argumentative discourse and the anatomical structure of the units that make up the argument.

**Keywords:** Material development, Language teaching materials, Argumentation.

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Kaygısız, Ç. (2003). Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan tartışmacı metinlerin argüman yapısı özellikleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1724-1735.

#### **Cite this article as:**

Kaygısız, Ç. (2003). The argument structure features of argumentative text in secondary school Turkish coursebook. *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1724-1735.

<sup>1</sup> Bu çalışma International Education Congress 2022'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara/TÜRKİYE, e-mail: cgr.kaygisiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9650-3889

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The main aim of language teaching is the development of basic language skills through didactic activities and practices. Relevant activities and practices are utilized in the form of didactic processes carried out using teaching materials. In this respect, teaching materials are one of the basic elements of language teaching processes.

The quality of input provided by instructional materials has a direct impact on targeted skill development and learning outcomes. Therefore, determining the properties the relevant teaching materials should have is important in terms of the quality of didactic processes. Here, the findings obtained from material development studies, the subject of which is to elaborate on the design and development of instructional materials, should be taken into consideration in didactic processes. In the process of designing and developing instructional materials, features specific to the skill area the development of which is targeted (Tomlinson, 2011: 8-23) are as important as general design principles (Kaygısız, 2019). Especially for the development of writing and reading skills, knowledge of the different discourse structures determined by the communicative purpose is important. For example, in the processes of reading and comprehension, in order to be able to process different types of text, the projections of the genre-specific structural features need to be analyzed on the surface structure of the text and this analysis should be carried on throughout the discourse flow. However, for this analysis, it should be determined how the text differs in terms of language, content, and style in accordance with the genre (Kaygısız, 2019).

This is also the case for the development of writing skills. As is known, the text type is the determining factor in text production. The differentiation in text type stems from the discourse features shaped in line with the communicative purpose. Therefore, it is important how to make rhetorical arrangements such as communicative necessity, discourse presentation strategies, and propositional attitude, which ensure that the changes in the discourse structure are reflected on the surface structure of the text in achieving the targeted text type.

Knowledge about the discourse structure of the text is also important for the design and development of language teaching materials. Indeed, the literature suggests that knowledge about the discourse structure is important in developing materials, and the importance of raising awareness regarding the discourse structure is considerable in designing curricula and course materials (McCarthy, 1991; Fairclough, 2010; Fenton-Smith, 2013).

One of the text types (discourse structures) that individuals frequently encounter both in their daily lives and in their education is argumentative texts. Argumentation is the process of justification in which individuals engage with a recipient regarding the acceptance or rejection of the intellectual designs (*opinion-thought-idea*) they have about any phenomenon or event. Therefore, the main characteristic of argumentative texts is that they are persuasive texts that aim to change or accept existing assumptions through justifications.

Despite its importance, the complexity of its genre-specific conceptual design makes it difficult to produce well-structured argumentative texts. Indeed, studies (Chambliss and Murphy, 2002; Midgette et al. 2008; Gökçe ve Sis, 2017) addressed this phenomenon and stated that individuals have difficulty in recognizing the argumentative text structure, as well as in the production of such texts.

In fact, all the processes from primary education to higher education consist of didactic processes aimed at skill development. So, it is possible to improve individuals' knowledge, awareness, and utilization levels of argumentative discourse structure at any stage of the education process. Indeed, starting from primary education, activities, and practices aiming at the development of critical thinking and argumentation skills are important for early skill development and competence. Primary education is important in terms of laying the foundations of 21st-century skills such as decision-making, problem-solving, critical thinking, etc. that individuals will need throughout their lives (Silva, 2009).

In light of these academic findings, this study aims to examine the texts the discourse structure of which is argumentative that are taught in 6th, 7th, and 8th grades, determine how they are formed in terms of the argument structure and the diversity of the units that make up the argument, and evaluate the findings in the context of course material development.

## **Method**

In this study, which aimed to determine how the texts in the primary school Turkish textbook provide input to students in terms of argumentation structure, a case study, one of the qualitative research models, was used.

## **Findings**

When the argument structures of the examined texts are analyzed, it was seen that 4 texts contain a three-component structure, 5 texts contain a four-component structure, and 1 text contains a five-component structure. However, there are no examples of six-component usage in any text.

## **Discussion and Conclusion**

When the findings were evaluated in the context of the research questions, it was seen that the examined texts did not constitute sufficient examples in terms of the diversity of the units that make up the argumentative text structure and that there is no change in the argument structures in the texts by the grade level, so the examined examples did not provide structured input for the teaching of the argumentative text structure. In terms of principles of course material design and development, the examined texts were not found to constitute good examples. Indeed, as stated before, one of the important elements in material development is that the developed materials should provide quality input in terms of the characteristics and competencies specific to the targeted skill area. Accordingly, it was seen that the examined texts did not offer quality input for the development of the sub-competencies required for the construction of argumentative discourse structure (text integration, mastery of scenarios specific to argumentation situations, and prototypical representation of argumentative text). The analysis also showed that the texts used did not provide input on the units that make up the argumentative discourse structure. However, as mentioned before, anatomical knowledge of argumentative discourse structure is very important in the development of argumentation skills.

Another factor taken into consideration regarding the argumentative texts in examined 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks is related to text length. This is because the examined texts were selected from short texts which, in terms of genre-specific features, do not allow for modeling the ways in which the units that make up a well-structured argumentative text structure come together and are constructed. At this point, only one text (On Optimism and Pessimism) was found to have a multiple-argument structure. Therefore, the examined texts were not sufficient to model a well-structured argumentative text.

Arguments presented in the order of claim and justification are more easily remembered than arguments presented in the order of justification and claim (Britt ve Larson, 2003). So, the order of the units that make up the argument structure is important for the processes of comprehension and recall of argumentative texts. In this context, in teaching argumentative text structure, information about the order of the units that make up the argument is important and should be taken into consideration in developing teaching materials. However, the analysis of the examined texts showed that there were no statements in the textbooks that facilitated gaining the desired knowledge or awareness. To put it briefly, despite its importance, it was seen that the structural elements that make up the argumentative text structure and the information about the working system of this structure were not directly utilized in the examined teaching materials. Similarly, it was seen that the curriculum does not include such information.

Another striking finding of the study is that no methodological approach to the measurement of the development of the discussion skill, which is important for the development of critical and analytical thinking, was utilized. In addition to teaching materials, the Turkish course curriculum does not adopt any approach to the measurement of these skills.

As mentioned before, studies show that individuals have difficulty recognizing and producing argumentative text structure. However, it was seen in the analysis that the teaching materials used for the development of the sub-competencies required for discussion skills were far from sufficient for the development of this skill despite its importance. Therefore, it is possible to say that one of the main reasons why individuals have difficulty recognizing and producing argumentative text structure is the quality of the input provided by the teaching materials. Ülper (2012) drew attention to a similar phenomenon and stated that "the inadequacy of didactic activities and practices in curricula and textbooks is at the root of the problems students experience in the use of language skills at both primary and higher education levels".

To summarize, it has been observed that the texts in the 6th, 7th, and 8th-grade textbooks are not of a quality that will improve individuals' knowledge, awareness, and skill development regarding

argumentative text structure. Therefore, it is obvious that care should be taken in the selection of the texts to be used for the development of discussion skills, which are important for the development of critical and analytical thinking, prominent among the 21st century skills, and criteria should be determined for the selection of the texts to be used.

## GİRİŞ

Dil öğretiminin temel amacı, didaktik etkinlik ve uygulamalar yoluyla temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve uygulamaların, didaktik süreçlere aktarımı öğretim materyalleri aracılığıyla sağlanır. Bu yönüyle öğretim materyalleri, dil öğretim süreçlerinin temel unsurlarından birisidir.

Öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği, hedeflenen beceri gelişimi ve öğrenme çıktuları üzerinde doğrudan etkilidir. Dolayısıyla öğretim materyallerinin sahip olması gereken tasarım özelliklerinin belirlenmesi, didaktik süreçlerin niteliği açısından önemlidir. Bu noktada çalışma konusu öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçlerine ilişkin betimlemeler yapmak olan materyal geliştirme çalışmalarından elde edilen bulgular, didaktik süreçlerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretim materyallerinin taşınması gereken özelliklerin belirlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin istek ve gereksinimleri ile küresel ve yerel etmenler tarafından belirlenen öğretim politikaları belirleyici olmaktadır. Ancak temel nitelikler bakımından öğretim materyalleri; öğretimsel (*instructional*), deneysel (*experimental*) ve dilin çalışma sistematığına dönük girdi sağlayacak nitelikte çıkarımlayıcı (*elicitive*) ve görsel, işitsel, duyu devinimsel niteliklere sahip olarak tasarlanmalıdır (Tomlinson, 2011, 2013).

Öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi süreçlerinde genel tasarım ilkeleri kadar (bkz. Tomlinson, 2011: 8-23) gelişimi hedeflenen beceri alanına özgü özellikler de önemlidir (Kaygısız, 2019). Özellikle yazma ve okuma becerisinin gelişimi için iletişimsel amaç uyarınca belirlenen farklı söylem yapılarına ilişkin bilgi önemlidir. Örneğin okuma-anlama sürecinde farklı metin türlerinin işlenebilmesi için türe özgü yapısal özelliklere ait iz düşümlerin, metnin yüzey yapısında çözümlenip söylem akışı boyunca takip edilmesi gerekmektedir. Ancak bu çözümlenme işlemi için metnin; dil, içerik ve üslup bakımından türe uygun biçimde nasıl farklılaştığı belirlenmelidir (Kaygısız, 2019).

Yazma becerisinin gelişimi için de benzer durum söz konusudur. Bilindiği gibi metin üretimindeki belirleyici unsur metin türüdür. Metin türündeki farklılaşma iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerinden kaynaklanır. Dolayısıyla hedeflenen metin türünü gerçekleştirmede söylem yapısındaki değişimlerin, metnin yüzey yapısına yansıtılmasını sağlayan iletişimsel gereklilik, söylem sunum stratejileri ve önermesel tutum gibi retorik düzenlemelerin nasıl yapılacağı önemlidir.

Metnin söylem yapısına ilişkin bilgi dil öğretim materyallerinin tasarım-geliştirilmesi süreçleri açısından da önemlidir. Zira söylem yapısına ilişkin bilginin materyal geliştirme açısından önemli olduğu ve söylem yapısına ilişkin farkındalık gelişiminin öğretim programları (McCarthy, 1991; Fairclough, 2010; Fenton-Smith, 2013) ile materyal geliştirme süreçleri açısından önemi alan yazında ifade edilmektedir.

Bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse öğretim süreçlerinde sıklıkla temas ettikleri metin türlerinden (söylem yapılarından) birisi de tartışmacı-argümantatif (*argumentative*) metinlerdir. Tartışma, bireylerin herhangi bir olgu-olay hakkında sahip olduğu düşünsel tasarımların (görüş-düşünce-fikir) kabulüne veya reddine ilişkin alıcıyla girdikleri gerekçelendirme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metin türünün temel özelliği var olan kabullerin öne sürülen gerekçeler yoluyla değiştirilmesini ya da kabulünü amaçlayan ikna edici metinler olmasıdır.

Derrida (2003) konuşmanın bir güç ve etkiye sahip olduğunu, Foucault (2016) ise tartışmaların etki gücünün onu üreten özneye bağlı olduğunu ifade eder. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bireylerin herhangi bir olgu-olayla ilişkili olarak hali hazırda sahip oldukları kabullere ilişkin değişim ancak ve ancak var olan kabulleri dönüştürebilecek tasarımlar ile bu tasarımları metin yüzeyine taşıyacak türe özgü kurulumlar ile sağlanabilir. Bu bağlamda iletişimsel amaca uyumlu tartışmacı metin üretiminde bir takım alt yeterlilikler gündeme gelmektedir. Söz konusu bu yeterlilikleri Golder ve Coirier (1994) şu şekilde ifade etmektedir:

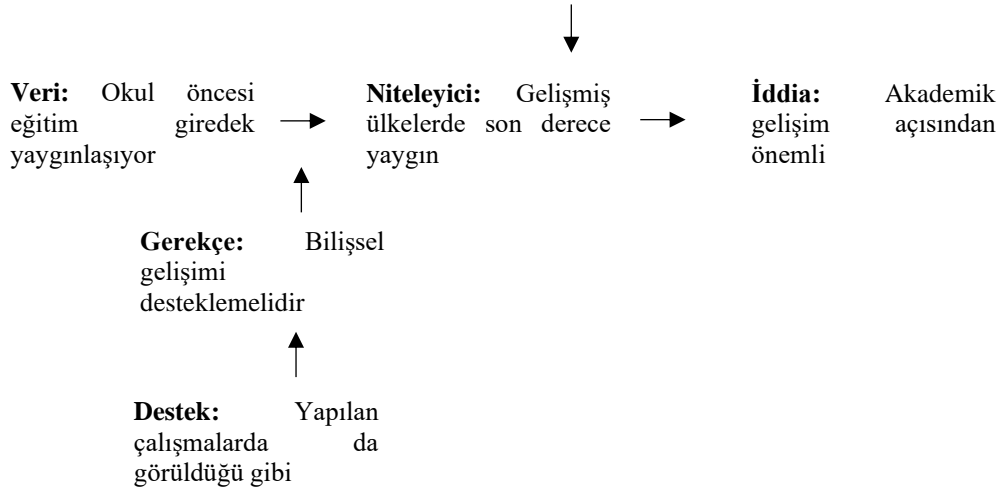
- **Metin Bütünleştirme Becerisi (*Text Compositions Skills*):** Metinsel bütünlüğü sağlamak üzere planlama yapma, konu başlığı belirleme gibi metin üretimi için gereken becerileri içermektedir.
- **Argümantasyon Durumlarına Özgü Senaryolara Hâkimiyet (*Mastery of the Scripts Specific to Situations of Argumentation*):** Üreticinin ileri sürülen tartışmalara bağlılığını ve alıcının olgu-olaya ilişkin sahip olduğu kabulleri değiştirebileceğine ilişkin varsayımlarını içermektedir.

- **Argümantatif Metnin Prototipik Temsili (*The Prototypical Representation of Argumentative Text*):** Üreticinin var olan kabullerin onaylanması veya reddine ilişkin olarak alıcısıyla girdiği müzakere-gereçlendirme süreci.

Argüman oluşumu için gereçlendirme yoluyla aralarında veri-iddia ilişkisine dayalı tutarlılık ilişkisi bulunan bir dizi önermenin veri, bir dizi önermenin iddia konumunda bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla argümantasyon süreci-üretimi için önem arz eden bir diğer nokta, tartışma yapısını oluşturan birimlere ilişkin bilgidir. Bu doğrultuda Toulmin (2003) iyi yapılandırılmış bir argümanı oluşturan yapısal birimleri (bölümleri) şu şekilde ifade etmektedir:

1. **İddia:** Olgu-olay hakkında ileri sürülen düşünce.
2. **Veri:** Sahip olunan görüş-düşüncelerden oluşan yapı.
3. **Gereççe:** Veri ile iddia arasındaki bağlantı.
4. **Destek:** İleri sürülen gereççelerin kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlar.
5. **Niteleyici:** İddianın kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlar. Olgu-olaya ilişkin bulguların, iddia için ne ölçüde veri oluşturduğudur.
6. **Reddedici:** İleri sürülen düşüncelerin çürütülmesi.

**Reddedici:** Yanlış uygulamalar çocukların gelişimini sekteye uğrattıyor.



Şekil 1. Argüman yapısını oluşturan birimler (Toulmin 2003: 97'den uyarlanmıştır).

Argümantasyon sosyal ve politik tartışmaların yaygın olduğu toplumlarda düşünsel alternatifler altında rasyonel seçimler yapma ve tartışma çözme becerilerini destekleyerek toplumsallaşma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Reznitskaya vd. 2007). Bu yönüyle değerlendirildiğinde argümantasyon, bireylerin günlük ve yaşama katılımını sağlayan bilişsel yetenektir (Garcia-Mila ve Anderson, 2007; Mercier, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, sosyal ve iletişimsel süreçlerle gerçekleşmekte ve öğrenciler müzakere-diyalog yoluyla bilgi paylaşmaktadır (Vygotsky, 1978; Aldridge vd. 2000). Bu noktada argümantasyon bilginin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşarak öğrenilmesini sağlayarak (Key, vd. 1999) öğrenmeyi sosyal hale getirir (Bricker ve Bell, 2008; Venville ve Davson, 2010). Daha da önemlisi kitle iletişim araçlarının giderek yaygınlaşması ve küreselleşmeyle birlikte yaşanan dönüşüm bireylerin sahip olması gereken yeterliliklerin yeniden belirlenmesine neden olmuştur. 21. yüzyıl becerileri-yetenlikleri olarak adlandırılan söz konusu bu yeterlilikleri Wagner (2008) şu şekilde ifade etmektedir:

- ❖ Eleştirel düşünme
- ❖ Problem çözme
- ❖ İnisiyatif alma
- ❖ Etkili iletişim
- ❖ Bilgi erişimi ve analizi
- ❖ Merak

Bireylerin gerek günlük yaşamlarını idame ettirebilmeleri gerekse toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri için gereken becerileri eğitim yoluyla edindikleri düşünüldüğünde, sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği 21. Yüzyıl becerilerinin edinimi ve gelişimi için önemlidir. Diğer bir ifadeyle

sağlanan eğitim hizmetleri, bireylerin 21. Yüzyılda sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri kazandıracak nitelikte olmalıdır.

21. Yüzyıl becerileri arasında sayılan eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde tartışma oldukça önemlidir. Bu nedenledir ki birçok öğretim programında, tartışma becerisinin gelişimine dönük kazanımlar yer almaktadır. Bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da eleştirel ve analitik düşünce sistematüğını geliştirmek üzere tartışmacı metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Örneğin 2019 öğretim programında (MEB, 2019) öğrencilerin duyu ve düşünceleri ile belli bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü veya yazılı olarak etkili ve anlaşılabilir biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmelerinin sağlanmasının hedeflendiği ifade edilmektedir. Eleştirel düşünce biçimini geliştiren araç olarak tartışmacı metinlerin, Türkçe dersi öğretim programlarındaki varlığı esasen çok eski olmamakla birlikte yeni de değildir. Bu durumu Gökçe ve Sis'ten (2017) atıfla şu şekilde ifade etmek mümkündür:

*“Türkiye’de 2005 ve özellikle 2015 programlarında karşılık bulmuştur. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (2006) yazma öğrenme alanı içinde “kendisini yazılı olarak ifade etme”, amacı doğrultusunda yeralan bazı kazanımların varlığı bu açıdan özel bir önem taşımaktadır. Bu yolla öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir iddia dile getirme, iddiasını gerekçelendirme, kanıtlara başvurma, karşı iddianın farkında olma ve karşı iddiayı çürütme, düşüncelerini mantık düzeni içinde sonuçlandırma gibi kazanımlara ulaşmaları beklenmektedir.”*

Türkçe dersi öğretim programında yeralan metin türlerinin sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında, tartışmacı metin yapısı özelliği taşıyan metin örneklerinin ortaokul ikinci sınıftan itibaren ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda haber ve reklam metinlerine ikinci sınıfta; makale, fıkra, söyleşi, deneme metinlerine ise beşinci sınıftan itibaren yer verilmektedir. Metinlerin sınıf düzeylerine dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Sınıf düzeylerine göre metin türleri dağılımı*

Türler	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Bilgilendirici Metinler</b>								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, otobiyografiler						+	+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli)								
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber metni, reklam		+	+	+			+	+
Kartpostal		+	+	+			+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+				
Gezi yazısı							+	+
Makale, fıkra, söyleşi, deneme						+	+	+
Mektup							+	+
Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)						+	+	+
Sosyal medya mesajları					+	+	+	+
<b>Hikâye edici metinler</b>								
Çizgi roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal, efsane, destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi fıkra					+	+	+	+
Roman					+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Şiir</b>								
Mani, ninni	+	+	+	+				
Şarkı, türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme, sayışma, bilmece	+	+	+	+				

Kaynak: (MEB, 2019: 17).

Önemine karşın türe özgü kavramsal tasarımındaki karmaşıklığı iyi yapılandırılmış tartışmacı metin üretimini zorlaştırmaktadır. Zira yapılan çalışmalarda da (Chambliss ve Murphy, 2002; Midgette vd. 2008; Gökçe ve Sis, 2017) bu duruma dikkat çekilerek bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımda ve metin üretiminde güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir.

Esasen ortaokulden yükseköğretime kadarki süreçlerin tümü beceri gelişimi kazandırmaya dönük didaktik süreçlerden oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında bireylerin tartışmacı söylem yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve kullanım düzeylerinin geliştirilmesi mümkündür. Ancak ortaokulden başlayarak, eleştirel düşünme ve argümantasyon becerisinin gelişimine dönük etkinlik ve uygulamalar erken beceri gelişimi ve yetkinleşme açısından önemlidir. Zira ortaokul bireylerin yaşam boyu gereksinim duyacakları karar verme, problem çözme, eleştirel düşünce vb. gibi 21. yüzyıl becerilerinin temellerinin atılması bakımından önemlidir (Silva, 2009).

Bu akademik zeminden hareketle çalışmanın amacı ortaokulda okutulan ve söylem yapısı olarak tartışmacı metin özelliklerine sahip metinlerin, argüman yapısı ve argümanı oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl görünüm sergilediğini belirlemek ve elde edilen bulguları materyal geliştirme ilkeleri bakımından değerlendirmektedir. Bu doğrultuda cevabı aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. Metinler argüman yapısını oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Metinler argüman yapısı bakımından sınıf düzeyine bağlı değişim göstermektedir?
3. Elde edilen bulguların yapılandırılmış girdi sağlama ve materyal geliştirme ilkeleri açısından karşılığı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, argümantasyon yapısı bakımından öğrencilere ne ölçüde yapılandırılmış girdi sağladığını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

### Araştırma Materyali

Çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda veri tabanı amaçlı örnekleme yöntemi (*purposive sampling*) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem 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 çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2013). Bu noktada araştırma materyali MEB Türkçe Ders Kitabında yer alan tartışmacı metin türleri oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Tartışmacı metin yapısı özelliğine sahip metinlerin, argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin ne ölçüde girdi sağladığını belirlemek üzere nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bilindiği gibi içerik analizindeki önemli noktalardan birisi çözümlenen verilere ilişkin kesinliktir. Bu nedenle veri tabanı araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde üç kez çözümlenmiştir. Uyum katsayısının hesaplanmasında elde edilen sonuçların aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmacıdan bağımsız olarak veri tabanı iki alan uzmanı tarafından da çözümlenerek uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayılarının hesaplanmasında SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla Kendal Uyum Katsayısı<sup>3</sup> yoluyla hesaplanmış ve edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

*Araştırmacılar arası uyum katsayısı sonuçları*

N	10
Kendall's W <sup>a</sup>	830

<sup>3</sup> Kendal uyum katsayısı ikiden fazla değerlendirmecinin bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınyarak sınama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınyayan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

Chi-square	5.298
Df	2
Asym.sig	.435

## BULGULAR

Yapılan incelemede ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf ders kitabında yer alan metinlerden sekiz tanesinin tartışmacı metin yapısına ilişkin özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu bu metinlerin isimleri ile sınıf düzeylerine ilişkin bilgi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 1.

### *Tartışmacı metin yapısına sahip metinler sınıf düzeyleri*

6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Teknoloji bağımlılığı Güneş neden parlar? A Gazetesi (Küresel ısınma Avrupa'da yılda 152 bin kişiyi öldürebilir)	İnsanlarla geçinme sanatı	İyimserlik ve kötümserlik üzerine Gündelik hayatımızda e hastalıklar Yenilenebilir enerji bir numara
Dilimiz kuşatma altında		

Yapılan incelemede ortaokul ders kitabında yer alan metinlerden sekiz tanesinin tartışmacı metin yapısına ilişkin özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu bu metinlerin isimleri ile sınıf düzeylerine ilişkin bilgi Tablo 3'te yer almaktadır.

İncelenen metinlerin içerdikleri argüman yapılarına bakıldığında 4 metnin üç bileşenli, 5 metnin dört bileşenli, 1 metnin ise 5 bileşenli yapı içerdiği görülmektedir. Buna karşın hiçbir metinde altı bileşenli kullanıma ilişkin örnek bulunmamaktadır. Bu doğrultuda tartışma metin yapısına sahip metinlerin isimleri ile içerdikleri yapılarla ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.

#### *Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği*

#### **“Veri + iddia + reddedici” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği**

**Örnek 1:** Dünya her geçen gün yeni teknolojik araç gereçlerle donatılmakta. Her gün kullandığımız ürünlerin yeni modelleri yapılmaktadır (*veri*). Bu gelişmeler hayatımıza sayısız fayda sağlamaktadır (*iddia*). Bununla birlikte teknoloji kullanımı üzerindeki kontrolümüzü kaybetmememiz gerekmektedir. Teknolojik ürünleri kullanırken ölçsüz ve sınırsız davranırsak sağlığımızı kaybederiz, ailemizin üyeleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerimiz de ciddi sorunlar yaşarız (*reddedici*)<sup>4</sup>.

**Örnek 2:** Yaşamda iyimserlerin daha çok sevildiği, daha doğrusu ciddiye alındığını biliriz (*iddia*). Çünkü genel kaniya göre iyimserler; akıllıdır, girişkendir, geleceğe ilişkin olumlu tasarımları geliştirir, duyarlıdır, sevecendir, yapıcıdır, çevresine olumlu enerji yayar... İyimserlik, topluma yaşama sevinci verir (*veri*). Gerçi, bir başka açıdan iyimserleri biraz fazla romantik bulabilirsiniz. Her şeyin iyi tarafını görmek; her şeye iyi tarafından bakmak insanı yanıltabilir, diyebilirsiniz. Ama unutmayın ki insana yaşama sevinci, neşesi katan gerçekten iyimserlerdir (*reddedici*)<sup>5</sup>.

#### **“İddia + veri + niteleyici” Bileşenli Argümantasyon Örneği**

**Örnek 3:** Uluslararası online bir dergide iklim değişiklikleri ile ilgili bir araştırma yayımlandı. Bu araştırmaya göre küresel ısınma için önlem alınmasa 2100 yılında iklim nedeniyle oluşacak felaketlerden ölenlerin sayısı yıllık 150 binden fazla olacak (*iddia*). Dünya nüfusunun üçte ikisinin değişen hava koşullarından etkilenmesi bekleniyor. Bu doğrultuda araştırma, 1981-2100 yılları arasında her yıl hava koşullarından dolayı ölen 3 bin civarındaki insan sayısının 2071-2100 yılları arasında 152 bin kişiyi bulacağını gösteriyor (*veri*). Araştırmacılar, ilkim kaynaklı en öldürücü nedenin sıcak hava dalgası olacağını belirtiyorlar. Benzer şekilde kıyı taşkınları sebebiyle senede ortalama 6 ölüm vakası görülürken yüzyılın sonunda bu rakamın 233'e çıkması bekleniyor (*niteleyici*)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Teknoloji Bağımlılığı (Ceylan vd. 2021: 90).

<sup>5</sup> İyimserlik Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

<sup>6</sup> Küresel Isınma Avrupa'da Yılda 152 Bin Kişiyi Öldürebilir (Ceylan vd. 2021: 140).



**Örnek 4:** Yaşamda, kötümserlere mi yoksa iyimserlere mi daha çok gereksinim duyarız? Bence kötümserlere... (*iddia*). Çünkü kötümserler her türlü durumun, olayın insanı kötümserliğe sürükleyecek özelliklerini bulup çıkarmada ustadırlar doğrusu (*veri*). Bunu alışkanlık haline getirmişlerdir (*niteleyici*)<sup>7</sup>.

*Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği*

**“İddia + veri + niteleyici + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği**

**Örnek 5:** Dünya’daki yaşamın kaynağı güneştir (*iddia*). O olmasaydı ışık, sıcaklık, yiyecek, besin, iklimler, günler, mevsimlerin hiçbiri olmaz, Dünya bugün bildiğimiz hâline gelemezdi (*veri*). Aslında içinde olup biten her şeyi Güneş yönlendirdiği için Güneş Sistemi de olmazdı (*niteleyici*). Güneş bunu enerji tüketerek yapıyor (*gerekçe*). O inanılmaz bir enerji topu ve saniyede 4 milyon ton yakıt tüketiyor. Bu da her saniyede 7 trilyon tane atom bombası patlamasına denk miktarda enerji üretilmesi demektir (*destek*)<sup>8</sup>.

**“İddia + veri + gerekçe + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği**

**Örnek 6:** Evde, okulda, işte, arkadaşlar arasında başarıya ve mutluluğa giden yolda belki de en önemli ve gerekli şey insanlarla geçinmeyi bilmektir (*iddia*). Bedenen hiç kimse bir diğerrinin aynısı olmadığı gibi zevkler, fikirler, tercihler, duygular yönüyle de aynısı değildir (*veri*). Bu yüzden insanlarla geçinmek (eş, dost, anne-baba, evlat, kardeş, arkadaş, akraba da olsa) çoğu zaman zor olmasa bile emek ve gayret isteyen bir husustur (*gerekçe*). Hiç birimiz, “İstedığimizi yapar, istediğimi söyler, istediğim gibi davranırım.” diyemeyiz. Her zaman ölçülü hareket etmek ve ölçülü konuşmak durumundayız. Aksi takdirde hem karşımızdakini hem de kendimizi incitiriz (*destek*)<sup>9</sup>.

**Örnek 7:** Yaşama bakışları ve yaklaşımları açısından inşalar, genelde iyimser ve kötümser olarak iki öbekte ele alınır (*iddia*). Gerçekten de günlük yaşamın her kesitinde iyimserler kadar kötümserlerle de karşılaşırız (*veri*). Bu doğaldır çünkü toplumdaki yaşantı çeşitliliği sürekli biçim ve içerik değiştiren olaylar dizisi ile kişilerin yaşama bakışı ve yaşamdan beklentileri, insanların ya iyimser olmalarını sağlıyor ya da kötümser olmalarına neden oluyor (*gerekçe*). Siz de onlardansınız sanırım. Sadece iyimserlerden ya da sadece kötümserlerden oluşan bir toplum hiç de çekilir değildir (*destek*)<sup>10</sup>.

**Örnek 8:** Nereye mi varmak istiyorum? Konuştuğumuz Türk diline, dilimize, ana dilimize... Öyle görüyorum ki biz kendi “dilimizi”, konuştuğumuz, yazdığımız, insanlarla ilişki kurmakta aracı olan Türkçemizi sevmiyoruz (*iddia*). Neden mi? Seviyor olsaydık, dilimize özen gösteriyor olsaydık çocuğumuza gösterdiğimiz ilgiyi, sevgiyi, özeni, emeği “Türk diline” vermiş, verebilmiş olsaydık bugünkü duruma düşmezdik (*veri*). Öyle bir duruma geldik ki alfabeyi bile değiştirdik. Harfleri İngilizce telaffuzu ile dillendirmeye başladık (*gerekçe*). Başka hiçbir dilde görülmeyen bir buluşa (!) yabancı dillere özenilerek müthiş bir yaratıcılık örnekleniyor (*destek*)<sup>11</sup>.

**“İddia + niteleyici + veri + gerekçe” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği**

**Örnek 9:** Dünya Ekonomik Forumu geçtiğimiz günlerde bir rapor yayımladı. Bu rapora göre artık güneş ve rüzgâr enerjisi elde etmek, fosil yakıtlardan enerji elde etmek kadar ekonomik (*iddia*). Yenilenebilir enerjinin eskisine göre eskisine göre çok daha ekonomik bir enerji kaynağı haline gelmesinde, son beş yılda bu alana yapılan yatırımların etkili olduğu düşünülüyor (*niteleyici*). Teknolojik gelişmeler sonucunda güneş panellerinin donanım ve kurulum maliyetleriyle rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri de düştü (*veri*). Bu gelişmeler enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi ilerde küresel ısınmanın önüne geçebilmek için önemli (*gerekçe*)<sup>12</sup>.

*Beş Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği*

**“İddia + niteleyici + veri + gerekçe + destek” Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği**

**Örnek 10:** İnternet teknolojisinin gelişim göstermesi, akıllı telefon ve tablet kullanımının yaygınlaşmasıyla bireyler teknoloji bağımlısı durumuna gelmişlerdir. Teknoloji bağımlılığı en az madde bağımlılığı kadar tehlike arz edici bir durum olmakla birlikte zamanında tedavi edilmezse bireylerin psikolojik ve sosyolojik dünyalarını derinden etkileyebilmektedir (*iddia*). E hastalıklar olarak da ifade edebileceğimiz psikolojik hastalıklar dijital teknoloji ve sosyal medyanın ivme kazanmasıyla had safhaya ulaşmıştır (*niteleyici*). Dijital bağımlılık, başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza

<sup>7</sup> İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

<sup>8</sup> Güneş Neden Parlar (Ceylan vd. 2021: 136).

<sup>9</sup> İnsanlarla Geçinme Sanatı (Akgül vd. 2019: 78).

<sup>10</sup> İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Eselioğlu vd. 2019: 12).

<sup>11</sup> Dilimiz Kuşatma Altında (Eselioğlu vd. 2019: 130).

<sup>12</sup> Yenilenebilir Enerji Bir Numara (Eselioğlu vd. 2019: 112).

olumsuz etkilerini internet bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığını içermektedir (*veri*). E hastalıklar sosyal medya aracılığıyla giderek yaygınlaşmaktadır (*gerekçe*). Photolurking (fotolörking) bu hastalıkların başında gelmektedir. Paylaşım içeriğini kimlerin beğendiğine bakmak ve profillerini görüntüleyip incelemek hem zaman kaybına neden olmakta hem de bağımlılık oluşturmaktadır (*destek*)<sup>13</sup>.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında ele alındığında; kullanılan metinlerin tartışmacı metin yapısını oluşturan birimlerin çeşitliliği bakımından yeterince örnek teşkil etmediği, sınıf düzeyine bağlı olarak metinlerde yer alan argüman yapılarında herhangi bir değişim olmadığı dolayısıyla da kullanılan metin örneklerinin tartışmacı metin yapısının öğretimine dönük yapılandırılmış girdi sağlamadığı görülmektedir. Kullanılan metinlerin materyal geliştirme-tasarlama ilkeleri bakımından da iyi örneklem sağlamadığı görülmektedir. Zira daha önce de ifade edildiği gibi materyal geliştirme süreçleri açısından önemli unsurlardan birisi de hedeflenen beceri alanına özgü özellikler-yeterlilikler açısından da kullanılan materyallerin girdi sağlaması gerektiğidir. Bu bağlamda kullanılan metinlerin tartışmacı söylem yapısının kurulumu için gereken alt yeterliliklerin (metin bütünleştirme, argümantasyon durumlarına özgü senaryolara hâkimiyet, argümantatif metnin prototipik temsili) gelişimine dönük girdi sağlamadığı görülmektedir. Yapılan incelemede ayrıca kullanılan metinlerde tartışmacı söylem yapısını oluşturan birimlere ilişkin girdi sağlanmadığı görülmektedir. Hâlbuki daha önce de ifade edildiği gibi tartışmacı söylem yapısına ilişkin anatomik bilgi, argümantasyon becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu noktada ders materyalleri argümantasyon becerisinin gelişimine katkı sağlamak üzere argüman yapısını oluşturan birimlerin tümünün kullanımına ilişkin zenginleştirilmiş girdi sağlamalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin etki gücü yüksek güçlü argüman yapıları üretmelerine katkı sağlayacak nitelikte girdi sağlanamayacaktır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen tartışmacı metinlerle ilgili görülen bir diğer unsur da metin uzunluğu ile ilgilidir. Zira kullanılan metinler, türe özgü özellikler bakımından iyi yapılandırılmış tartışmacı metin yapısını oluşturan birimlerin bir araya geliş ve kurulum biçimlerini modellemeye imkân tanımayan kısa metinlerden seçilmiştir. Bu noktada sadece bir metin (İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine) birden fazla argüman yapısı içermektedir. Dolayısıyla kullanılan metinler iyi yapılandırılmış tartışmacı metin yapısını modelleme noktasında yeterli değildir. Söz konusu bu durum öğrencilerin, argüman yapısını modelleme-örnekleme bakımından yetersiz girdi sağlanmasına neden olmakta ve argüman oluşturma becerisinin gelişimi bakımından olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bu nedenle seçilen metinlerin argüman yapısını örnekleme bakımından yeterli uzunluğa sahip olması önemlidir. Bu noktada metin seçimi yapan uzmanların argüman ve argüman yapısını oluşturan birimlere ilişkin bilgi ve yeterlilik düzeyleri son derece önemlidir.

İddia-gerekçe sıralamasında sunulan argümanlar, gerekçe-iddia sıralamasında sunulan argümanlara kıyasla daha kolay hatırlanır (Britt ve Larson, 2003). Dolayısıyla argüman yapısını oluşturan birimlerin sunum sırası, tartışmacı metinlerin anlaşılması ve hatırlanması süreçleri bakımından önemlidir. Bu bağlamda tartışmacı metin yapısının öğretiminde, argümanı oluşturan birimlerin sunum sırasına ilişkin bilgi önemlidir ve öğretim materyallerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak yapılan incelemede ders kitaplarında bu yönde bilgi ya da farkındalık kazandırmaya ilişkin bir ifade olmadığı görülmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse, önemine karşın tartışmacı metin yapısını kuran yapısal unsurların neler olduğu, bu yapının çalışma sistematığına ilişkin bilgilere öğretim materyallerinde doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Benzer şekilde öğretim programında da söz konusu türden bilgilere yer verilmediği yapılan incelemede görülmüştür.

Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta eleştirel ve analitik düşünce biçiminin gelişimi için önemli olan tartışma becerisinin gelişiminin ölçümüne ilişkin metodolojik bir yaklaşım olmadığıdır. Öğretim materyallerine ek olarak Türkçe dersi öğretim programında da söz konusu becerilerin ölçümüne ilişkin herhangi bir yaklaşım benimsenmiş değildir.

Daha önce de ifade edildiği üzere yapılan çalışmalar bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve üretmede zorlandıklarını göstermektedir. Ancak tartışma becerisinin için gereken alt yeterliliklerin gelişimi için kullanılan öğretim materyallerinin, önemine karşın söz konusu bu becerinin gelişimini sağlamaktan uzak olduğu yapılan incelemede görülmüştür. Bu nedenle bireylerin tartışmacı metin yapısını tanımada ve

<sup>13</sup> Gündelik Hayatımızda E Hastalıklar (Eselioğlu vd. 2019: 112).

üretmede zorluk yaşamlarının temel nedenlerinden birisi olarak öğretim materyallerinin sağladığı girdinin niteliği olduğunu söylemek mümkündür. Zira Ülper de (2012) benzer duruma dikkat çekerek “öğrencilerin gerek ortaokul gerekse yükseköğretim düzeyinde dil becerinin kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunların temelinde, öğretim programları ile ders kitaplarında yer alan didaktik etkinlik ve uygulamaların yetersizliğinin yer aldığını” ifade etmektedir.

Buraya kadar olan bilgileri özetlemek gerekirse ortaokul kitaplarında yer alan metinlerin, bireylerin tartışmacı metin yapısına ilişkin bilgi, farkındalık ve beceri gelişimini geliştirecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu nedenle özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel ve analitik düşünce gelişimi için önemli olan tartışma becerisinin gelişimi için kullanılacak metinlerin seçiminde dikkatli olunması gerektiği ve kullanılacak metinlerin seçimi için ölçütlerin belirlenmesi gerektiği ortadadır.

## KAYNAKÇA

- Akgül, A., Nurcihan, D., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., & Uysal, A. (2019). *Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aldridge, J. M., Taylor, P. C., & 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
- Bricker, L. A., & Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentation 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/sce.20278
- Britt, M., ve 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., Karadeniz, Ş., & 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.
- Ceylan, S., Durum, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2021). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Chambliss, M. J., & 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
- Derrida, J. (2003). *Eine gewisse unmöglichkeit vom ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2019). *Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd. ed.). Harlow: Pearson.
- Fenton-Smith, & Ben. (2013). The application of discourse analysis to materials desing for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.). *Applied Linguistics ans Materials Development* (pp. 127-141). London: Bloomsbury.
- Foucault, M. (2016). Archaologie des wissens. In M. Foucault (Ed.), *Die Hauptwerke* (4 Auflage, pp. 471-699). Frankfurt: Suhrkamp.
- Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2007). Cognitive Foundations of Learning Argumentation. In S. Erduran, & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science education perspectives from classroom-based research* (pp. 29-45). Springer.
- Golder, G., & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Process*, 18(2), 187-210. doi:10.1080/01638539409544891
- Gökçe, B., & Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 143-168. doi:10.18033/ijla.3832
- Kaygısız, Ç. (2019). Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1063-1080. doi:10.14527/pegegog.2019.034
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., ve 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/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I

- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programları (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı .
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191. doi:10.1016/j.cogdev.2010.12.001
- Midgette, E., Haria, P., & 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
- Reznitskaya, A., Richard C., A., & Kuo, L.-J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *The Phi Delta Kappa*, 90, 630-634. doi:10.1177/003172170909000905
- Tomlinson, B. (2011). Materials development in language teaching. In. B. Tomlinson (Ed.), *Introduction: Principles and procedures of materials development* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Introduction: Are materials developing? in. B. tomkinson (ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 1-17). London: Bloomsbury Academic.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition). Cambridge - New York: Cambridge University Press.
- Üpler, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Venville, G. J., & 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: Cambridge University Press.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what can do it*. New York: Basic Books.