

## Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi

### The Effect of Argumentative Writing Instruction on Critical Thinking Tendency and Writing Anxiety of Pre- Service Teachers

Ebubekir ÇAKMAK<sup>1</sup>, Filiz CİVELEK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu/TÜRKİYE, cakmak\_e@ibu.edu.tr

<sup>2</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, Gündoğar Rehberlik Merkezi, Bolu/TÜRKİYE, filizcivelek2009@hotmail.com

#### ÖZ

*Bu araştırmada tartışmacı yazma eğitiminin sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma tek grup öntest-sontest modeline göre desenlenmiş zayıf deneysel türde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ). Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı ve Türkçe öğretimi dersi alan 63 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara 6 haftalık tartışmacı yazma eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda eleştirel yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Tartışmacı yazma, Eleştirel düşünme eğilimi, Yazma kaygısı.

#### ABSTRACT

*This study aims to investigate the effect of argumentative writing instruction on critical thinking tendency and writing anxiety of pre-service classroom teachers. The study is a type of weak experimental research based on one group pre-test/post-test design. The participants of the study include 63 undergraduate students of classroom teaching who have been enrolled in the class of Teaching Turkish at AIBU during 20120-2013 academic year. Of the participants, 84% are females and 16% are males. Two different instruments, Critical Thinking Tendency Scale and Writing Anxiety Scale, were used to collect the data of the study. The results indicated that the training on argumentative writing that pre-service teachers were exposed to had a positive effect on their critical thinking tendency.*

**Keywords:** Argumentative writing, Critical thinking tendency, Writing anxiety, Writing apprehension.

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin son derece hızlı geliştiği ve değiştiği çağımızda kendini yazılı olarak etkin biçimde ifade edebilme ve eleştirel düşünme, bireyin sahip olması gereken kritik beceriler arasındadır. Bir düşünme aracı olarak tanımlanan yazma dijital çağda en önemli becerilerden biri olarak gösterilmektedir (Condon & Riley, 2004).

Bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerileri bir anda değil, ancak bir sürece bağlı olarak kazandırılabilir. Başka bir ifadeyle yazma, bir hamlede başlayan ve biten bir eylem olarak değil, birbiriyle ilişkili birçok becerinin kullanıldığı bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte kişinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilişkili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel biçimde kullanması önemlidir (MEB, 2012, 5). Görüldüğü üzere süreç temelli gelişim gösteren yazma becerisinde hem bilişsel değişkenler hem de duyuşsal özellikler önemli rol oynamaktadır. Yazma aynı zamanda çeşitli alt beceriler gerektiren, çok yönlü girift bir dil becerisi olarak tanımlanır (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004, 55). Yazma süreçlerinde etkin olan değişlerden birisi de metin türüdür.

Alan yazında metin türleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Metin türlerinin masal, hikâye, roman gibi olaya dayalı (Cemiloğlu, 2001); kurmaca, gerçek yaşama bağlı ve düşünce bilgi ağırlıklı metinler (Adalı, 2003); kurgu ve kurgu olmayan (Akyol, 2009), edebi ve öğretici metinler (Aktaş ve Gündüz, 2008), olaya dayalı, düşünceye dayalı ve duyguya dayalı (Coşkun, 2009); bilgilendirici, ikna edici, günlük iletişim metinleri, şiir ve hikâye (Tompkins, 2009) şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Bu sınıflandırmaların yanı sıra bireyin amacı doğrultusunda oluşturulan metin türlerinden biri de tartışmacı yazmadır. Tartışmacı yazma, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı yazma türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011, 64).

Tartışmacı metin oluştururken yazar öncelikle tartışma konusuyla ilgili okuyucuların tartışmayı anlamlandırmalarına yardımcı olacak gerekli temel ön bilgileri sağlar (veri). Daha sonra yazar tartışma konusuyla ilgili savunduğu temel görüşü (iddia) net olarak belirtir. Amaç okuyucuyu bir konuda ikna etmektir. Dolayısıyla yazar iddiasını güçlü kılmak için çeşitli kanıtlar (iddiaya destek gerekçeleri) sunar. Yazar ikna ediciliğini arttırmak için sadece kendi iddiasını değil aynı zamanda konuyla ilgili karşıt görüşleri (karşı iddia) ve dayanaklarını (karşı iddianın destek gerekçesi) sunar. Ancak ardından karşı iddia ve dayanaklarının geçerliliğini ortadan kaldıran mantıklı gerekçeler (çürütme gerekçesi) sunarak karşı iddiaları çürütür. Bu bağlamda yazar, vermek istediği temel mesajı vurgulayan sonuç bölümünü oluşturur.

Tartışmacı yazma ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olduğu ve tartışmacı yazmanın eleştirel düşünmeyi geliştirdiği ileri sürülmektedir (Barnet & Bedau, 2011; Deane, 2011, Tiryaki, 2010.). Ennis'e göre eleştirel düşünme, yeteneklerden ve eğilimlerden oluşmaktadır. Ennis nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, asıl ya da temel sorundan uzaklaşmama, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda görüş değiştirme, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele almayı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır (Aktaran: Akbıyık ve Seferoğlu, 2002, 92)

Akar (2007, 2) eleştirel düşünme becerisinin, bireylerin karşılaştıkları durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi, başkalarının düşüncelerinin ve bakış açılarının farkına varabilmeyi, olayları sorgulamadan kabul etmemeyi, olaylar arasındaki ilişkileri analiz edebilmeyi, iddiaların güvenilirliğini sorgulamayı, çelişki ve tutarsızlıkları fark edebilmeyi, verilerin doğruluğunu test edebilmeyi, tartışmalardaki kanıtların farkında olmayı vb. özellikleri bireylere kazandırılmayı hedeflediğini belirtmiştir.

Akar (2007) tarafından eleştirel düşünme için belirtilen sürecin büyük ölçüde tartışmacı yazma süreci için de vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, tartışmacı metin yazarının tartışmayı bir veri zeminine oturtması gereklidir. Ayrıca iddiasının yanı sıra, tartışılan konuda karşı iddialara değinmesi ve gerekçesini ortaya koyması gereklidir. Bununla

birlikte iddiasını destekleyen ve karşı görüşleri çürüten gerekçeleri bütüncül bir bakışla ortaya koyarak tartışmayı bir sonuca bağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda bütüncül ve eleştirel bir yaklaşımın izlendiği tartışmacı yazma ile eleştirel düşünme eğiliminin birbirini etkileyen değişkenler olduğu düşünülebilir.

Kişinin kendisini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilmesi konusunda önemli değişkenlerden birisi de yüksek yazma kaygısıdır. Yapılan çalışmalarda yüksek yazma kaygısının bir yazar olarak öğrencilerin oluşturdukları yazının niteliğini olumsuz şekilde etkilediği, yazma kaygısı daha düşük düzeyde olan öğrencilerin daha başarılı yazılar ürettiği (Hassan, 2001) belirtilmiştir.

Zorbaz yüksek düzeyde yazma kaygısının ilkokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde yazının niteliği, yazma başarısı ve yazmada isteksizlik gibi bireyi olumsuz etkileyen sonuçları olduğunu belirterek bu konuda Türkiye’de yapılan araştırmanın oldukça sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Yazma kaygısını azaltmaya yönelik yazma etkinlikleri yapılması ve öğrencilerin yazdıklarıyla ilgili geri bildirim verilmesi önerilmiştir (Zorbaz, 2010, 206).

Tartışmacı metin yapısını öğrenen öğrenciler yaşamlarında sıkça karşılaştıkları yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme açısından avantajlı hâle gelir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, 69). Coşkun ve Tiryaki tarafından alan yazından yararlanılarak geliştirilen tartışmacı metin yapısının öğretim uygulaması öğrencilere çok sayıda yazma deneyimi gerçekleştirilmesi ve yazdıkları konusunda kendisine geri bildirim sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda tartışmacı yazma sürecinin, bireylerin eleştirel düşünme becerileri ve yazma kaygıları üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Zorbaz (2011) ilkokuldan üniversiteye kadar bireyi olumsuz yönde etkileyen yüksek düzeyde yazma kaygısı konusunda Türkçe literatürde çok sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığını belirterek, özellikle yazma kaygısını azaltmaya yönelik uygulamalı çalışmalarının yapılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarına verilen tartışmacı yazma eğitiminin onların eleştirel düşünme becerileri ve yazma kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir.

Bu çalışmada “Tartışmacı Yazma” eğitiminin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkileri araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1) Tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (EDÖ) ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 2) Tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının “Yazma Kaygısı Ölçeği” (YKÖ) ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 3) Tartışmacı yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının;
  - a) EDÖ öntest puanlarında cinsiyete göre fark var mıdır?
  - b) EDÖ sontest puanlarında cinsiyete göre fark var mıdır?
- 4) Tartışmacı yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının;
  - a) YKÖ öntest puanlarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
  - b) YKÖ sontest puanlarda cinsiyete göre farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma tek grup öntest-sontest modeline göre desenlenmiş zayıf deneysel (weak experimental) türde bir çalışmadır. Araştırmada etkisi araştırılan tek bağımsız değişken (tartışmacı yazma eğitimi) olması nedeniyle kontrol gruplu bir araştırma deseni tercih edilmemiştir. Bağımlı değişkenin niteliği dolayısıyla, tartışmacı yazma eğitimi alan grup ile almayan grup puanları arasında bir farkın doğal olarak oluşması

bekleneceğinden (Fraenkel ve Wallen, 2005, 251-272) tek örneklemlili bir araştırma deseni tercih edilmiştir

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcı grubunu seçkisiz olarak belirlenen, 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan ve Türkçe Öğretimi dersine kayıtlı 63 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Cinsiyet olarak katılımcıların 53 (% 84)'ü kız ve 10(% 16)'si ise erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri iki farklı araçtan elde edilmiştir. Bu ölçeklerden birincisi Ricketts ve Rudd tarafından 2005 yılında geliştirilen ve Demircioğlu (2012) tarafında Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğidir (EDÖ). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan EDÖ toplam 25 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Bu araştırmanın örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha = 0.87$  olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının yazma kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen ve Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha = 0.91$  olarak hesaplanmıştır.

### **Uygulama Süreci**

Araştırmada Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından literatürdeki tartışmacı metin modellerinden yararlanılarak geliştirilen tartışmacı metin yapısı esas alınmıştır. Bu bağlamda tartışmacı yazma eğitimi programı planlanırken modeli geliştiren araştırmacıların vurguladığı yapının kuramsal olarak anlatılması ve bu bilgilerin yazma

çalışmalarıyla pekiştirilmesi adımları izlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci planlama da dâhil olmak üzere 8 (6 hafta öğretim) hafta sürmüştür. Planlamanın ardından araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmen adaylarına Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra tartışmacı yazmanın önemi, işlevi açıklanarak metin yapısı ile ilgili kuramsal yapı ana elementler ve yardımcı elementler örneklendirilerek açıklanmıştır. Sonrasında örnek metinlerde ana ve yardımcı metin elementleri üzerinde tartışılmıştır. İyi örnekler ve kötü örnekler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ardından aynı süreç düşünceyi geliştirme süreçleri ve işlevsiz metin birimleri için de izlenmiştir. Bu uygulama sonrası birlikte yazma uygulamasına geçilmiştir. Araştırmacı tahtada hazırlık, planlama, taslak oluşturma ve düzenleme adımlarını izleyerek grupla birlikte tartışmacı yazma uygulaması gerçekleştirmiştir. Gerekli durumlarda ana ve yardımcı elementlerde birden fazla yazma denemesi yapılmıştır. Değerlendirme grupça yapılmıştır. Birlikte yazma çalışmaları ardından öğretmen adaylarının bağımsız yazma çalışmalarına geçilmiştir. Bu aşamada biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu süreçte katılımcıların yazdıklarından örnekler seçilerek projeksiyonla tahtaya yansıtılarak değerlendirilmenin yanı sıra öz ve akran değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulamasının ardından iki hafta ara verilmiş sonra son testler uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği öntest-sontest ortalama puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde gruplar arası farkın belirlenmesinde parametrik testlerden ilişkili örneklem için (paired samples) t-testi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Birinci araştırma sorusu kapsamında öncelikle tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (EDÖ) ön test- son test puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklemeler için t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların EDÖ Öntest- Sontest Puanları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Ön Test	63	3.81	.39	62	-2.291	.025*
	Son Test	63	3.92	.42			

\* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı grubu oluşturan Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının EDÖ öntest puanlarına ait ortalamanın 3.81; sontest puanlarının ise  $\bar{X} = 3.92$  olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı t-testiyle karşılaştırılmış ( $t_{(63)} = -2.291$ ;  $p < .05$ ) ve bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının aldıkları tartışmacı yazma eğitiminin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak tartışmacı yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının “Yazma Kaygısı Ölçeği” (YKÖ) ön-test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Katılımcıların YKÖ Öntest- Sontest Puanları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Yazma Kaygısı	Ön Test	63	3.50	.51	62	.200	.842
	Son Test	63	3.49	.50			

\* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarına ait ortalamanın 3.50; sontest puanlarının ise  $\bar{X} = 3.49$  olduğu görülmektedir. Grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı t-testiyle karşılaştırılmış ( $t_{(63)} = 200$ ;  $p > .05$ ) ve öntest - sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan Sınıf



Öğretmenliği öğretmen adaylarının aldıkları Tartışmacı Yazma Eğitiminin onların yazma kaygıları üzerinde farklılık yaratmadığı (etkili olmadığı) görülmüştür.

Araştırmada ayrıca tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının; uygulama öncesi EDÖ ve YKÖ puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının EDÖ ve YKÖ öntest puanları arasında cinsiyete göre fark olup olmadığı ilişkisiz t-testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Katılımcıların Cinsiyete Göre EDÖ ve YKÖ Öntest Puanları

Öntest		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
EDÖ	Kız	53	3.80	.36	61	-.299	.766
	Erkek	10	3.84	.50			
YKÖ	Kız	53	3.47	.50	61	-1,02	.311
	Erkek	10	3.65	.54			

\*  $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde tartışmacı yazma eğitimi öncesi kız öğretmen adaylarının EDÖ öntest puan ortalamalarının 3.80; erkeklerin ise  $\bar{X} = 3.84$  olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda ( $t_{(63)} = -.299$ ;  $p > .05$ ) kız ve erkek katılımcıların EDÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre tartışmacı yazma eğitimi öncesi araştırmaya katılan kız ve erkek öğretmen adayları EDÖ puanları bakımından denktirler.

Diğer taraftan Tablo 3'te kız öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarına ait ortalamaların 3.47; erkeklerin ise  $\bar{X} = 3.65$  olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yapılan t-testi sonucuna göre ( $t_{(63)} = -1,02$ ;  $p > .05$ ) kız ve erkek katılımcıların YKÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak tartışmacı yazma eğitimi öncesi araştırmaya katılan kız ve erkek öğretmen adayları YKÖ puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında tartışmacı yazma eğitimi alan öğretmen adaylarının; uygulama sonrası EDÖ ve YKÖ ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının

EDÖ ve YKÖ sontest puanları arasında cinsiyete göre fark olup olmadığı ilişkisiz t-testi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Katılımcıların Cinsiyete Göre EDÖ ve YKÖ Sontest Puanları

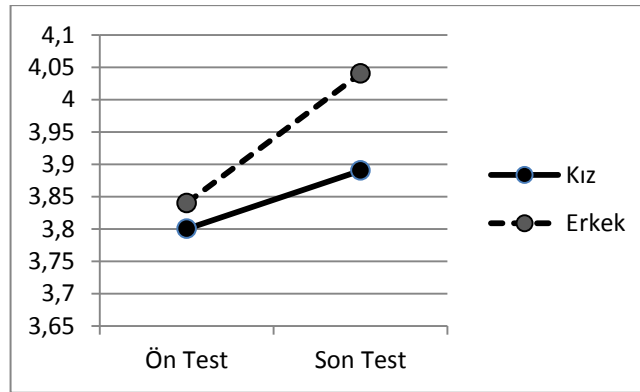
Sontest		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
EDÖ	Kız	53	3.89	.42	61	-.986	.328
	Erkek	10	4.04	.35			
YKÖ	Kız	53	3.45	.50	61	-1.27	.210
	Erkek	10	3.67	.50			

\*  $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde tartışmacı yazma eğitimi sonrası kız öğretmen adaylarının EDÖ puan ortalamalarının  $\bar{X} = 3.89$ ; erkeklerin ise  $\bar{X} = 4.04$  olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda ( $t_{(63)} = -.986$   $p > .05$ ) kız ve erkek katılımcıların EDÖ sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Diğer taraftan Tablo 4'e göre kız öğretmen adaylarının YKÖ öntest puanlarına ait ortalamaların  $\bar{X} = 3.45$ ; erkeklerin ise  $\bar{X} = 3.67$  olduğu görülmüştür. Ancak t-testi sonucunda kız ve erkek katılımcıların tartışmacı yazma eğitimi sonrası YKÖ puanları arasında ortaya çıkan farkın ( $t(63) = -1, 27$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

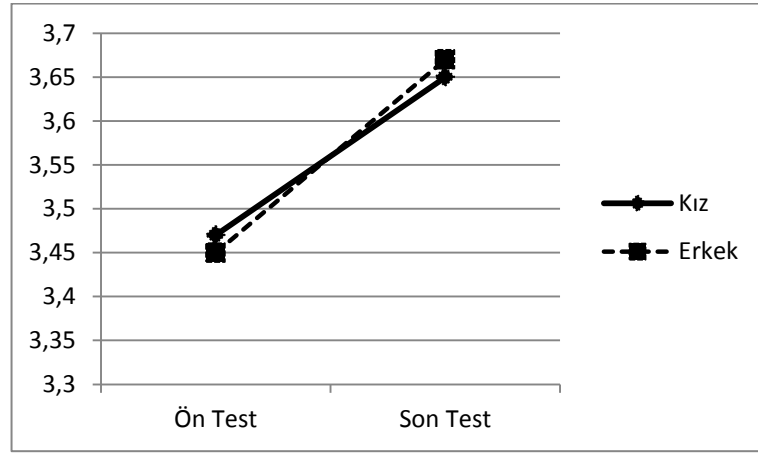
Kız ve erkek öğretmen adaylarının tartışmacı yazma eğitimi programı öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan değişimine ilişkin bulgular Grafik 1'de sunulmuştur.



**Grafik 1.** Kız ve Erkek Katılımcıların EDÖ Öntest-Sontest Puanları

Grafik 1 incelendiğinde kız ve erkek katılımcılar tartışmacı yazma eğitimi programına katılmadan önce YKÖ'den yakın puanlar aldıkları söylenebilir. Ancak eğitim programı sonrasında kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarda artış olmakla birlikte erkek katılımcıların EDÖ puanlarında daha fazla artış olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre tartışmacı yazma eğitimi alan erkek katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri puanlarında kızlara göre nispeten daha fazla artış olmuştur.

Yazma kaygısı ölçeği puanları bakımından kız ve erkek katılımcıların tartışmacı yazma eğitimi programı öncesi ve sonrasında YKÖ puanlarındaki değişime ilişkin bulgular Grafik 2'de sunulmuştur.



**Grafik 2.** Kız ve Erkek Katılımcıların YKÖ Öntest-Sontest Puanları

Grafik 2 incelendiğinde kız ve erkek katılımcılar tartışmacı yazma eğitimi programına katılmadan önce YKÖ'den yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Eğitim programı sonrasında ise hem kız hem de erkek katılımcıların yakın puanlar aldıkları ve puan ortalamaların benzer oranda artış gösterdiği dikkat çekmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada tartışmacı yazma eğitiminin araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda tartışmacı yazma eğitiminin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alan yazındaki bazı araştırmaları destekler niteliktedir. Alan yazında tartışmacı yazma becerisinin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği vurgulanmaktadır (Tiryaki, 2010). Ayrıca tartışmacı metin yapısını öğrenen öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme açısından avantajlı hale geldiği (Coşkun ve Tiryaki, 2011,69) belirtilmektedir. Benzer şekilde Condon ve Riley (2004, 63) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada yazma becerisi ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmacılar yazma becerisinin yükseköğretimde önemli bir yere sahip olduğu ve eleştirel düşünme gibi farklı birçok becerinin geliştirilmesinde bir araç olarak görülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Deane (2011) tarafından gerçekleştirilen güncel bir çalışmada da yazma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinde bireylerin farklı bakış açılarını kullanmaları, başkalarının düşünce ve yaklaşımlarını fark edebilmeleri, iddiaları sorgulamaları, güvenilirlik ve tutarlılıklarını kontrol edebilmeleri beklenir (Akar, 2007). Bu adımlar tartışmacı yazma sürecinde de ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. Örneğin tartışmacı metinde yazarının tartışmayı bir veri zeminine oturtması, iddiasının yanı sıra karşı iddialara değinmesi ayrıca iddiasını destekleyen ve karşı görüşleri çürüten gerekçeleri de ortaya koyarak tartışmayı toparlayıcı bir sonuca bağlaması beklenmektedir. Bu anlamda iyi bir tartışmacı metin yazma sürecinde yazarın daha sorgulayıcı ve bütüncül yaklaşmasının kendisinin eleştirel düşünmesine katkı sağlaması olasıdır.

Araştırma sonunda ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının aldıkları tartışmacı yazma eğitiminin onların yazma kaygıları üzerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür. Doğrudan tartışmacı metin türü olmasa da Singh ve Rajalingam (2012) tarafından 320 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırma sonunda yazma yeterliliği ile yazma kaygısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonucuna göre ise tartışmacı yazma eğitimi katılımcıların yazma kaygılarını farklılaştırmamıştır. Ancak tartışmacı metin yazma sürecinde temel ve yardımcı elementlerin ortaya konması izlenecek sürecin kontrolü bakımından yazara yardımcı olacaktır. Dolayısıyla bu deneyimin yazma kaygısı üzerinde olumlu etki uyandırması olasıdır.

Cinsiyet açısından bakıldığında ise katılımcı grubu oluşturan öğretmen kız ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarına göre aralarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Alınan tartışmacı yazma eğitimi sonrasında ise kız ve erkek katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre tartışmacı yazma eğitimi kız ve erkek katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark oluşturmamıştır

Yazma kaygıları açısından değerlendirildiğinde ise kız ve erkek katılımcıların tartışmacı yazma eğitimi öncesi yazma kaygıları arasında cinsiyete göre fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre tartışmacı yazma eğitiminin cinsiyet bakımından katılımcıların yazma kaygıları üzerinde fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yazma kaygısı ve cinsiyet konusunda yapılan alan yazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde; örneğin Tiryaki (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonucun araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak Zorbaz (2010, 194) tarafından gerçekleştirilen ve 450 ilköğretim ikinci kademe öğrencisiyle gerçekleştirilen güncel araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zorbaz (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde uyguladığı araştırmada, yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Buna göre kızların yazma kaygılarının erkeklere göre daha düşük olduğunu ve kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulunmuştur. Benzer şekilde aynı ölçeğin kullanıldığı bir başka araştırma sonucunda da kızlar ile erkekler arasında yazma kaygısı bakımından anlamlı fark olduğu ve kızların erkeklere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Daly,1985; aktaran: Zorbaz, 2010, 195).

Bu sonuçlar ışığında alan yazında cinsiyet ve yazma kaygısı konusunda aynı ölçme aracının kullanıldığı ancak farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir. Bu konudaki araştırmaların farklı yaş gruplarında da araştırılması önem arz etmektedir. Farklı araştırmalarda tartışmacı metin yazma becerisi ile eleştirel düşünme ve yazma kaygısı ilişkisi incelenebilir. Tartışmacı yazma eğitimi konusunda katılımcıların nitel verilere dayalı görüşlerinin ele alındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (32), 90–99.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (15-48)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnet, S. & Bedau, H. (2011). *Critical Thinking, Reading, and Writing: a Brief Guide to Argument*. Seventh Edition. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa BasımYayımları.

- Condon, W. & Riley, D.K. (2004). Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing*, (9), 56–75.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (49-91)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E.N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 63-73.
- Deane, P. (2011). *Writing assessment and cognition*. Research Report ETS RR-11-14. <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-11-14.pdf>> (2013, Şubat 18)
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Y.Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W. & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12(1), 55-66.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students*. (Report) Mansoura University, College of Education.
- MEB (2012). ÖİÖ. *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB. <<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=195/>>(2013, Ocak 14).
- Tiryaki, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Y.Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Singh, T.K. R. & Rajalinga, S.K. (2012). The Relationship of writing apprehension level and self-efficacy beliefs on writing proficiency level among pre-university students. *English Language Teaching*, 5(7), 42-52.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts patterns of practice*. (7th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zorbaz, K. Z. (2010) *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğunun yazılım anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K.Z. (2011) . Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of NewWorld Sciences Academy* 6 (3), 2271-2280.

### SUMMARY

*This study aims to investigate the effect of argumentative writing instruction on critical thinking tendency and writing anxiety of pre-service classroom teachers. The study is a type of weak experimental research based on one group pre-test/post-test design.*

*The participants of the study include 63 undergraduate students of classroom teaching who have been enrolled in the class of Teaching Turkish at AIBU during 2012-2013 academic years. Of the participants, 53(84%) are females and 10(16%) are males.*

*Two different instruments were used to collect the data of the study. One of these scales is the Critical Thinking Tendency Scale (CTS), which was developed by Ricketts and Rudd in 2005 and adapted into Turkish by Demircioğlu (2012) following the validity and reliability analyses of the scale. CTS, used to determine the critical thinking tendency of the pre-service teachers, is a scale composed of 25 items in total based on five-point Likert type. The reliability coefficient was calculated as  $\alpha = 0.87$  for the sample group of the study.*

*The second scale used in the study to determine pre-service teachers' writing anxiety is the Writing Anxiety Scale (WAS), which was developed by Daly and Miller (1975) and adapted into Turkish by Zorbaz (2010) following the validity and reliability analyses of the scale. Based on five-point Likert type, the scale includes 26 items in total. The reliability coefficient was calculated as  $\alpha = 0.91$  for the sample group of the study.*

*The study is based on the structure of the argumentative writing, which was developed, by Coşkun and Tiryaki (2011) through using the models of argumentative writing in the literature. In instruction process; the structure and the function of argumentative writing were discussed. Then, the argumentative text elements were explained using examples. Good and poor examples were compared and contrasted. The next stage, writing together, was implemented. More than one application was conducted for the necessary argumentative text elements. Then, the participants began to write their own*



essays. At this stage, formative evaluation approach was used to evaluate the participants' writings.

The difference between the pre and post-test scores of the participants on CTS ( $t(63) = -2.291$ ;  $p < .05$ ) were found to be statistically significant. Based on these data, it was observed that the training on argumentative writing that the Classroom Teaching pre-service teachers were exposed to had a positive effect on their critical thinking tendency. It is emphasized in the literature that argumentative writing skills improve critical thinking (Tiryaki, 2010). Secondly, it was determined that the argumentative writing training program that pre-service teachers were exposed to did not lead to any difference in their writing anxiety. It was further noticed that the difference between post-test scores of the female and male participants on WAS was not statistically significant.

Based on these results, it is seen that the same measurement instrument is used to investigate the issues of gender and writing anxiety in the literature; however, it is also acknowledged that there are studies with different results.