

Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri*

Writing Skills of University Students on Argumentative Text

Eyyup COŞKUN^{1**}, Esra Nur TIRYAKI^{2***}

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini belirlemektir. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesinin üç fakültesinde öğrenim gören 363 birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Tartışmacı Metin Yazma Formu” ve “Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Öğrencilerin tartışmacı metin birimlerine ilişkin başarı ortalaması şu şekildedir: Veri biriminde % 34.0, iddia biriminde % 70.5, karşı iddia biriminde % 26.5 ve sonuç biriminde % 65.2’dir. Öğrencilerin tartışmacı metinlerinde destek gerekçesi kullanma ortalaması 1.31 iken çürütme gerekçesi kullanma ortalaması 0.32’dir. İşlevsiz metin birimlerini kullanma ortalaması ise metin başına 0.22’dir. Çalışmada tartışmacı metin yazmada sözel ve eşit ağırlıklı alandaki öğrencilerin fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: tartışmacı metin, metin yapısı, yazma becerisi, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine the argumentative text writing skills of university students. The research was applied on 363 first grade students who study in three faculties of Mustafa Kemal University. In the study, “Argumentative Text Writing Form” and “Argumentative Text Elements Rubric” developed by researchers were used as tool for collecting data. The achievement average of students regarding the argumentative text elements is like this: % 34.0 in data element, % 70.5 in claim element, % 26.5 in counter claim element and % 65.2 in result element. While the average of students’ using the support reason in argumentative texts is 1.31, the average of using the refuting reason is 0.32. The average of using nonfunctional text elements per text is 0.22. In the study, it was determined that the students, who study verbal and equal weight subjects, succeeded more than the students who study life sciences.

Keywords: argumentative text, text structure, writing skill, university students.

1. GİRİŞ

Yaşamın getirdiği gereksinimler doğrultusunda öğrencilerin farklı türlerde metinler yazmayı öğrenmeleri son derece önemlidir. Bu metin türleri, edebi türler (deneme, hikâye, şiir, mektup vb.) olabileceği gibi, günlük yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik metin türleri de (davetiye, broşür, reklam metni, kartvizit, ilan vb.) olabilir. İlgili alanyazında metin türlerinin çok farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Akyol (2006), metinleri kurgu ve kurgu olmayan metinler olarak sınıflandırırken, Aktaş ve Gündüz (2008), öğretici ve edebi metinler olarak sınıflandırmaktadır. Cemiloğlu (2001) ise metinleri olaya dayalı (hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fable, anı ve gezi) düşünceye dayalı (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme) ve duyguya dayalı (şiir) türler olarak sınıflandırmaktadır. Dil ve anlatım bakımından metinlerin bilgi verici (açıklayıcı), öyküleyici, tartışmacı ve şiir olarak sınıflandırılması mümkündür (Coşkun, 2009b). Günay (2007) ise metin türleri konusunda kesin bir sınıflama yapmanın mümkün olmadığını belirterek şu metin türleri üzerinde durmuştur: Anlatı türü, şiirsel metinler, söyleşimsel metinler, basın metinleri, özel bilgilendirici metinler, işlevsel metinler, öğretici metinler, çözümleme ile ilgili metinler, meslekî metinler, haberleşme metinleri, meslekî metinler, haberleşme metinleri, uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar, afişler, el ilanları.

* Bu çalışma, MKÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 02 Y 0109 numaralı proje kapsamında yapılmıştır.

** Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay/Turkey, e-posta: ecoskun2002@yahoo.com

*** Arş. Gör., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay/Turkey, e-posta: esranurtiryaki@gmail.com

1.1. Tartışmacı Metin Yapısı

Araştırma ve savunma boyutlarıyla tartışma, bilgiyi keşfetme, düşünceleri test etme, alternatifleri araştırma, bilgiyi eleştirme ve daha iyi koşullar için düşünce geliştirme için güçlü bir yöntem sunmaktadır (Aldağ, 2005: 66). Karadağ'a göre (2003: 85), tartışma, gerçekten de öğrenciler için verimli olabilecek anlatım tarzıdır. Tartışma, karşıdaki kişinin fikrini değiştirmeyi hedeflediğinden öğrencileri düşünmeye sevk edecektir. Düşünme, yeni bilgilerin ve fikirlerin üretilmesi için şarttır. Bu sebeple, öğrenciler tartışmacı anlatım tarzını kullanmaları hususunda cesaretlendirilmelidir. Ayrıca tartışmacı metni yazan kişi tartışma ile anlaşmazlık arasındaki farkı bilmelidir. Tartışmada; bir iddia ile karşı iddia bulunurken; anlaşmazlık günlük hayatta kullanılan iki kişi arasındaki düşüncedeki uyumsuzluktur (Heirston, Ruszkiewicz ve Friend, 2004).

Tartışma yapısı ile ilgili çalışmalar Toulmin'in "The Uses of Argument" (1958) adlı eserine dayanmaktadır. Tartışma yapısı üzerine yapılan çalışmaların daha çok eleştirel düşünme ve sözlü tartışmalar üzerine yoğunlaştığı, öte yandan tartışmada yazılı metinlerin değerlendirilmesi ve yazma eğitimine ilişkin çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir (Aldağ, 2005: 33). Oysa tartışmaya dayalı metinler ilkokuldan itibaren eğitimin konusu olabilmektedir.

Tartışmacı metin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddiasını veri ve gerekçelerle destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011a). Tartışmacı metin yazma, öğrencinin bir konu hakkındaki düşüncesini gerekçeleriyle ortaya koyması ve hedef kitleyi ikna edebilme becerisini gerektirmektedir.

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında "bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar; yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir; yazılarında karşılaştırmalar yapar; yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar; yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır" şeklinde tartışmacı metin yazmayı destekleyici bazı kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında da "düşünce yazıları yazar; yazısını bir ana fikir etrafında planlar; yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler; konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır; atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir; yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar; yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar" şeklinde tartışmacı metin yazmayı destekleyen kazanımlar yer almaktadır. Ancak her iki öğretim programında da tartışmacı metin yapısına doğrudan yer verilmemiştir.

2012-2013 öğretim yılından itibaren 5-8. sınıflarda seçmeli olarak okutulacak olan "Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi"nin öğretim programında (MEB, 2012) ise öğrencilerin farklı metin yapılarını kullanması temel becerilerden biri olarak kabul edilmiş; öyküleyici ve bilgilendirici metin yapısıyla birlikte tartışmacı metin yapısının öğretilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

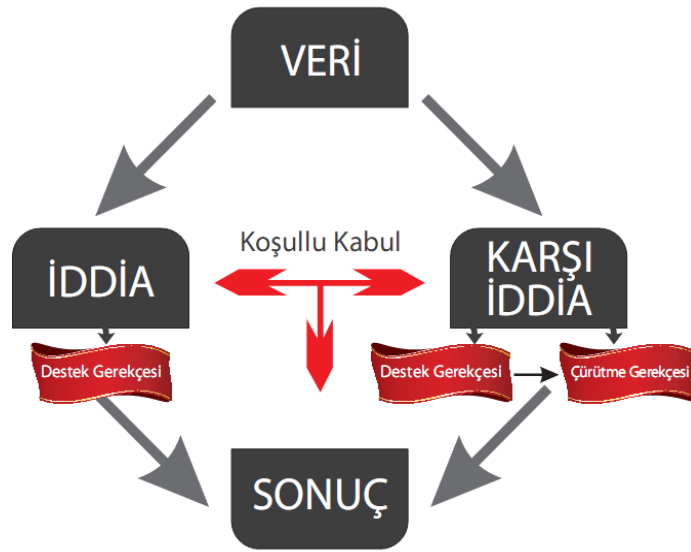
Coşkun ve Tiryaki (2011a) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısında tartışmacı metin birimleri ana ve yardımcı birimler olmak üzere iki ayrı kısımda ele alınmıştır. Ana birimler "veri", "iddia", "karşı iddia" ve "sonuç" şeklindedir. Veri, üzerinde tartışılan konunun farklı boyutlarıyla ortaya konulduğu ve her iki tarafın da üzerinde tartışmadan uzlaşabilecekleri gerçeklerdir (Coşkun ve Tiryaki 2011a; Toulmin,1958). Veri bölümünde, tartışmanın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli bilgiler yani problem durumu açıklanır. İddia, tartışılan konu ile ilgili olarak yazarın savunduğu temel düşüncedir (Larson, Britt ve Larson, 2004; Johannessen, 2004). Karşı iddia ise, yazarın iddiasına karşı çıkan ve iddiasıyla ters düşen görüştür. İyi bir tartışmacı metinde karşı iddia bulunmalıdır. Çünkü yazarın amaçlarından biri de karşı iddiayı çürütmektir. Karşı iddiayı çürütmek iddianın ikna ediciliğini artırır (Nussbaum ve Schraw, 2007). Sonuç birimi ise yazarın iddiası ile okuyuca temel mesajını verdiği bölümdür; bir konu üzerinde ortaya çıkan fikir veya girişimdir (Nussbaum ve Schraw, 2007).

Tartışmacı metinde yazar ana birimlere nitelik kazandırmak ve metnin ikna edicilik düzeyini arttırmak için, sunacağı iddianın dayanaklarını ve karşı iddianın geçersizliğini ortaya koymalıdır. Bunun için yazarın ana birimlerin yanında yardımcı birimleri de kullanması gerekir. Tartışmacı metinde destek ve çürütme gerekçesi olmak üzere iki tür yardımcı birim bulunabilir. Gerekçeler, bir cümleden ibaret olabileceği gibi bir ya da birkaç paragraf uzunluğunda da olabilir. Yazar, gerekçesini daha anlaşılır ve ikna edici kılmak için tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, açıklama, sayısal verilerden yararlanma gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilir.

Destek gerekçesi; yazarın iddiasını güçlendirmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır (Nussbaum ve Schraw, 2007). Destek gerekçesi sadece iddia için değil, daha anlaşılır kılmak amacıyla karşı iddia için de oluşturulabilir. Çürütme gerekçesi ise yazarın karşı iddiayı veya karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır.

Bir tartışmada sonuç, karşı iddiayı tamamen reddetmeye yönelik olabileceği gibi karşı iddianın ancak belli şartlar altında geçerli olduğunu ve onun dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu ortaya koyan koşullu kabul şeklinde de olabilir. Koşullu kabul (sınırlandırma); tartışmada karşı iddianın tamamen reddedilmesi yerine kısmen ya da belli koşullar altında geçerli olduğunu, fakat tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığını ifade etmektir. Koşullu kabul, iddia ile karşı iddia arasındaki mesafenin kapatıldığı ve tartışmada karşı iddianın belli koşullar altında kabul edildiği bölümdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011a). Ancak koşullu kabul yazarın kendi iddiasından vazgeçtiği veya karşı iddiayı kabullendiği anlamına gelmez. Karşı iddianın kısmen ve belli sınırlılıklar içerisinde kabul edilebileceğini belirtmek yazara iki açıdan katkı sağlar. Birinci olarak yazar, iddiasını destekleyip karşı iddiayı çürütmeye çalışırken bağnaz bir tutum içinde olmadığını ve gerektiğinde karşı iddianın da doğrularını kabul edebileceğini göstermiş olur. Böylece iddiasını savunurken aslında objektif bir tutum içinde olduğunu ortaya koyar. İkinci olarak bazı koşullarda geçerli olabilecek karşı iddianın tartışmanın yürütüldüğü zeminde geçerli olmadığını ortaya koyarak metnin ikna edicilik düzeyini artırır.

Tartışmacı metinlerde tartışmanın gelişimini desteklemeyen işlevsel olmayan metin birimleri de bulunabilir. Bu birimler metinden çıkarıldığında metinde bir eksikliğe yol açılmaz. İşlevsel olmayan metin birimleri “gereksiz tekrar” ve “ilgisiz birim” olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Harris ve Graham, 1996). Gereksiz tekrar, yazarın metinde daha önceden savunduğu bir düşünce veya bilgiyi metne hiçbir katkı sağlamayacak şekilde tekrar etmesidir. İlgisiz birim ise metinde tartışma konusu, veri, iddia, karşı iddia ile ilgili olmaksızın ifade edilen bilgi ve düşüncelerdir. Bu ifadelerin metinden çıkarılması anlam eksikliğine yol açmayacağı gibi aksine metnin anlaşılabilirliğini artırır (Coşkun ve Tiryaki 2011a).



Şekil 1: Tartışmacı Metin Yapısı (Kaynak: Coşkun ve Tiryaki, 2011a; MEB, 2012).

Paranın mı başarıyı, başarının mı parayı getirdiği konusunda yazılan metinde tartışmacı metin birimleri Tablo 1’de örneklerle gösterilmiştir.

Tablo 1: Tartışmacı Metin Birimleri

Metin Birimi	Örnek
Başlık	Para Başarı Döngüsü
Veri-1	Para, dünyadaki tüm toplumların ekonomik yaşamını düzenlemede çok önemli bir araçtır (DGY*: <i>Tanımlama</i>). Para olmasaydı, insanlar alışverişte çok zorlanırdı. Örneğin, araba almak isteyen bir insan alacağı arabaya karşılık olarak para yerine verebileceği taşınır veya taşınmaz mal bulmak derdine düşerdi (DGY*: <i>Örnekleme</i>). Böyle bir durum kalem, kitap, kol saati gibi küçük eşyalar için olduğu gibi, barınma, giyim kuşam, eğitim, beslenme gibi farklı alanlarda ciddi zorluklar doğururdu. Bu örnekler, para olmadığı zaman, insanın alışverişte ne kadar zorlanacağını göstermektedir (<i>İşlevsiz Birim: Gereksiz tekrar</i>). Bu bakımdan para belki de dünyada insanlığın yazıdan sonra bulduğu en önemli icattır.
Veri-2	Başarı ise kişinin kendisiyle ilgili bir durumun değiştirilmesine, geliştirilmesine yönelik olarak sorumluluk alması, harekete geçmesi ve hedefe ulaşmasıdır (DGY*: <i>Tanımlama</i>). Hayatta yaşanan değişimleri başarı sayabilmek için en önemli koşul, kişinin engelleri kendi çabasıyla aşmasıdır. Buna göre, ülkenin zengin iş adamının oğlunun mağazalar zincirini yönetmesi bir başarı sayılmaz. Oysa bir simitçi, sıkı çalışarak kazandığı parayla simit fırını kurarsa bu bir başarıdır.
İddia	Para ve başarı arasındaki ilişki konusunda başarının paradan öncelikli olduğuna inanıyorum. Yani bana göre başarı parayı getirir.
İddiaya Ait Destek Gereçesi	Aslında zannedildiği gibi başarı sadece parayla ölçülemez. İnsanlar başarısının karşılığında birçok şeyle birlikte paraya da sahip olabilir. Yani başarılı insan, sosyal becerilerini geliştirmek, çevresine yardımcı olmak, saygın bir kişi olarak tanınmak, bilgili ve kültürlü bir kişi olmak gibi sadece parayla ulaşılamayacak birçok şeye ulaşabileceği gibi paraya veya parayla satın alınabilecek şeylere de ulaşabilir (DGY*: <i>Açıklama</i>).
Karşı İddia	Birçok insan paranın yaşamda her kapıyı açtığını, yani başarıyı getirdiğini düşünür.

Karşı İd. Destek Ger.	Bu kişilere göre dünyada her şeyin bir fiyatı vardır ve siz yeterince paraya sahipseniz istediğiniz her şeye sahip olabilir, böylece mutlu olabilirsiniz.
Çürütme Gerekeçesi-1	Eğer böyle olsaydı dünyada çok parası olan her insanın çok mutlu olması gerekirdi. Oysa zengin olmasına rağmen mutlu olmayan ve hayatta istediği birçok şeye ulaşamayan birçok insan tanıyorum.
Çürütme Gerekeçesi-2	Evet, zengin bir insan parasıyla insanların çoğunun ulaşamadığı şeylere ulaşabilir fakat parasının yanında emeği, zekâsı, yetenekleri, iletişim becerileri; yani kendisi yoksa o kişiyi başarılı sayamazsınız. Çünkü paranın getirdikleri parayla birlikte gider. Tarihte nice mirasyediler bitmez tükenmez sanılan hazineleri har vurup harman savurmuş sonra da dilenci durumuna düşmüşlerdir. Atalarımızın da dediği gibi “Hazıra dağ dayanmaz.” (DGY*: <i>Tanık Gösterme</i>).
Koşullu Kabul	Peki, para başarıya hiç mi katkı sağlamaz? Tabi ki sağlar. Para kişiye ait çalışkanlık, azim, zekâ, iletişim becerisi gibi birçok nitelikle bir arada olursa başarıya giden yolu kısaltabilir. Ama bu niteliklerin hiçbirine sahip olmayan bir zengin bir gün bitirdiği parasının arkasından ağıt yakmaya mahkûmdur.
Sonuç	Kısacası, birçok faktörle birlikte başarının kazanılmasına katkı sağlasa bile, para başarıyı tek başına getiremez. Ancak başarılı insanlar isterlerse ve kendileri için önemliyse bilgi, kültür, saygınlık, sosyal beceriler gibi birçok nitelikle birlikte para da kazanabilir.

DGY*: Düşünceyi geliştirme yolu

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini değerlendirmektir. Araştırma amacına bağlı olarak araştırmada yanıtı aranan alt problemler şunlardır:

Üniversite öğrencilerinin;

- Tartışmacı metin birimlerini oluşturma becerileri ne düzeydedir?
- Tartışmacı metinlerinde işlevsiz metin birimlerini kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
- Tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
- Tartışmacı metin yazma başarılarında alanlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinin 1. öğretimde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak çalışmada ölçme araçlarının uygulandığı günlerde derse gelen öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bu öğrencilerden, ölçme araçlarının tamamının uygulamasına katılan öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada evren ve örneklem fakülte bazında sınıflandırılmıştır. Örneklem oranlarının evrendeki oranlara yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Fakültereye Göre Dağılımı

Fakülte	f	%
Fen- Edebiyat	124	% 34.2
İİBF	98	% 27.0
Eğitim	141	% 38.8
Toplam	363	% 100.0

Fen- Edebiyat Fakültesinin Fizik (41 kişi), Kimya (31 kişi), Tarih (29 kişi), Coğrafya (23 kişi); İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin Kamu Yönetimi (52 kişi) ve İktisat bölümlerinde (46 kişi); Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği (44 kişi); Türkçe Öğretmenliği (46 kişi); Fen Bilgisi Öğretmenliği (29 kişi); Özel Eğitim Öğretmenliği (22 kişi) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları:

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen tartışmacı metin yazma formu ve tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

2.2.1. Tartışmacı Metin Yazma Formu:

Öğrencilerin tartışmacı metin yazmalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda 3 farklı konu bulunmaktadır. Bu konuların belirlenmesinde üç aşamalı çalışma yapılmıştır: İlk olarak araştırmacılar tarafından farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin görüş bildirebileceği konular olması ve konuların güncel olması belirlenmiştir.

İkinci olarak belirlenen konular, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların puanlaması doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan ilk 5 konu örneklem dışındaki 126 öğrenciye uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada öğrencilerden bu konulardan istedikleri biri hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin konuları tercih oranları belirlenerek en çok tercih edilen 3 konu ile tartışmacı metin yazma formu oluşturulmuştur. Bu konular:

1. Öğrenim gördüğünüz bölümün ve fakültenin sizi yaşama hazırlayacağına inanıyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Size göre insanların yaşamındaki önemli kararlarda duyguları mı yoksa aklı mı daha belirleyicidir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
3. Size göre para mı başarıyı getirir, başarı mı parayı getirir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.

2.2.2. Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı:

Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı'nın geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

a. Coşkun ve Tiryaki (2011a) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısından hareketle tartışmacı metnin iskeletini oluşturan dört ana birimin (veri, iddia, karşı iddia ve sonuç) özellikleri kodlanmıştır.

b. Ön uygulamada elde edilen metinlerden tesadüfi olarak seçilen 30 metin araştırmacılar tarafından başarılı, orta düzeyde ve başarısız olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu metinleri metin birimleri açısından başarılı veya başarısız hâle getiren nitelikler kodlanmıştır. Puanlama anahtarındaki maddelerin oluşturulmasında bu kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda, puanlama anahtarının taslak biçimi oluşturulmuştur.

c. Hazırlanan taslak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için tartışmacı metin birimlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

d. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak formda bazı değişiklikler yapılarak Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı'na (Ek-1) son hali verilmiştir. Bu süreç, dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

Tartışmacı Metin Birimleri Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliğini denetlemek için kodlayıcılar arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Her iki araştırmacı, ön uygulamada elde edilen 44 metin üzerinde dereceli puanlama anahtarını kullanarak her metin birimini birbirinden bağımsız biçimde puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda korelasyon değerleri şu şekilde bulunmuştur: Veri” biriminde $r = .923$ ($p < 0.05$), “İddia” biriminde $r = .910$ ($p < 0.05$), “Karşı iddia” biriminde $r = .943$ ($p < 0.05$), “Sonuç” biriminde $r = .941$ ($p < 0.05$) ve Tüm birimlerde $r = .950$ ($p < 0.05$) bu değerler ölçme aracının güvenilirliği için yeterli bulunmuştur.

2.3. Veri Çözümleme Teknikleri:

Tartışmacı metin yazma formu ile öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki birimler, dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanamaz (0 puan), yetersiz (2 puan), orta (4 puan) ve başarılı (6 puan) şeklinde değerlendirilmiştir. Puanlamada herhangi bir metin birimine iki derecenin ortasında bir puan verilmesi uygun bulunduğu ara puanlar (1, 3, 5) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, ortalama, yüzde, standart sapma), tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Aşağıdaki tabloda üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturma düzeyleri sunulmuştur.

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimleri Başarı Ortalamaları

Metin Birimi	Puan Aralığı	N	\bar{X}	SS	Başarı Yüzdesi
Veri	0-6	363	2.04	2.099	34.0
İddia	0-6	363	4.23	.935	70.5
Karşı İddia	0-6	363	1.59	1.785	26.5
Sonuç	0-6	363	3.91	1.826	65.2
Toplam	0-24	363	11.77	3.953	49.0

Tablo 3, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metinlerinde ana birimlerden “iddia” (% 70.5) ve “sonuç” birimlerindeki (% 65.2) başarılarının “veri” (% 34) ve “karşı iddia”daki (% 26.5) başarılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin tartışmacı metinde veri ve karşı iddia birimlerini oluşturmada çok yetersiz olduğunu görülmektedir.

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Birimlerini Oluşturma Düzeyleri

Düzye	Veri		İddia		Karşı İddia		Sonuç	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Yok (0 puan)	156	% 43.0	3	% 0.8	184	% 50.7	34	% 9.4
Yetersiz (1-2 puan)	68	% 18.7	17	% 4.7	65	% 17.9	61	% 16.8
Orta (3-4 puan)	80	% 22.0	234	% 64.5	107	% 29.5	53	% 14.6
Başarılı (5-6 puan)	59	% 16.3	109	% 30.0	7	% 1.9	215	% 59.2

N=363

Tablo 4'e göre öğrencilerin yarıya yakını (% 43) "veri" birimini hiç oluşturamamış, çok azı (% 16.3) "veri" birimini oluşturmada başarılı olmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmının (% 64.5) "iddia" birimini oluşturmada orta düzeyde başarılı oldukları görülmektedir. Başarılı olanların oranı ise % 30'dur. Öğrencilerin yarısından fazlası (% 50.7) "karşı iddia" birimini hiç oluşturmamıştır. Karşı iddia birimini oluşturmada başarılı olanların oranı (% 1.9) çok azdır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının "sonuç" birimini (% 59.2) oluşturmada başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metinlerinde Yardımcı Birimleri Kullanım Sıklığı

Yardımcı Birimler	f	\bar{x}
Destek gerekçesi	475	1.31
Çürütme gerekçesi	115	0.32

Tablo 5'e göre öğrencilerin destek gerekçesini kullanım ortalaması 1.31 iken çürütme gerekçesini kullanım ortalaması 0.32'dir.

Araştırmada öğrencilerin tartışmacı metinlerinde destek ve çürütme gerekçesini oluştururken düşüncüyü geliştirme yollarını ne düzeyde kullandıkları da belirlenmiştir.

Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Kullanma Düzeyleri

Düşüncüyü Geliştirme Yolu	f	\bar{x}
Açıklama	355	0,98
Örnekleme	183	0,50
Tanımlama	62	0,17
Karşılaştırma	22	0,06
Benzetme	14	0,04
Tanık gösterme	10	0,03
Sayısal Verilerden Yararlanma	9	0,02
Toplam	655	1,80

N= 363

Tablo 6'ya göre öğrencilerin düşüncüyü geliştirme yollarını kullanım ortalamalarına bakıldığında en çok açıklamadan (0.98) ve örneklemeden (0.50) yararlanmışlardır.

Tablo 7: İşlevsiz Metin Birimlerinin Kullanılma Sıklığı

Yardımcı Birimler	Kullanım Sıklığı	\bar{x}
Gereksiz tekrar	76	0.21
İlgisiz birim	5	0.01
Toplam	81	0.22

Tablo 7'ye göre öğrencilerin gereksiz tekrarı kullanım ortalaması 0.21'dir. İlgisiz birimi kullanım ortalaması ise 0.01'dir.

Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Alanlara Göre Tartışmacı Metin Yazma Başarıları

Alan	N	\bar{x}	SS
Fen Bilimleri	103	9,76	4,086
Eşit Ağırlık	164	12,24	3,677
Sözel	96	13,14	3,426
Toplam	363	11,77	3,953

Tablo 8'e göre sözel bölümlerde (Türkçe Öğretmenliği, Tarih, Coğrafya) öğrenim gören öğrencilerin tartışmacı metin birimlerine ilişkin toplam puan ortalaması 13,14; eşit ağırlıklı bölümlerdeki (iktisat, kamu yönetimi, özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) öğrencilerin ortalaması 12,24; fen bilimleri alanındaki (fen bilgisi öğretmenliği, fizik, kimya) öğrencilerin ortalaması ise 9,76'dır. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Başarılarının Alanlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	633,061	2	316,531	22,688	,000	Fen Bilimleri ile
Gruplar İçi	5022,416	360	13,951			diğer gruplar
Toplam	5655,477	362				

Tablo 9, üniversite öğrencilerinin alanlarına göre tartışmacı metin yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-360)} = 22,688, p < 0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark fen bilimleri alanındaki öğrenciler ile diğer gruplar arasında ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerin tartışmaya dayalı bir yazı yazarken metin birimlerini ne ölçüde oluşturabildiklerini belirlemektir. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturma başarıları % 49'dur. Öğrencilerin en başarılı oldukları metin birimi olan "iddia" birimindeki başarı düzeyi % 70.5 iken, sonuç birimindeki başarı düzeyleri % 65.2'dir. Öğrencilerin veri (% 34) ve karşı iddiadaki (% 26.5) başarıları ise son derece düşük düzeydedir. Akyol'a (2006) göre, kişinin konuyla ilgili iddiasını gerekçeleriyle ortaya koyup, karşı iddiayı temkinli bir dille geçersiz kılması ve bunlardan yola çıkarak sonuca bağlaması oldukça emekli bir süreçtir. Bu yüzden kişiler diğer metin türlerine göre en fazla tartışmacı metin türünde zorlanmaktadırlar.

Üniversiteye başlamış bir öğrenciden okuma, anlama, dinleme, anlatma gibi temel dil kullanım becerilerine üst düzeyde sahip olması beklenir. Temel dil becerilerinin istenilen düzeyde olmaması, öğrencilerin öğrenimini olumsuz yönde etkilemekte, yükseköğrenim sonrasında da öğrencilerde oluşması beklenen davranışların istenilen düzeyde gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Köse ve Şahin, 2008: 234). Özbay'ın (2000), Arıcı ve Ungan'ın (2008), Coşkun'un (2005 ve 2009-a, 2009-b) ve Sallabaş'ın (2009) ilköğretim öğrencileri; Bağcı'nın (2007), Doğan'ın (2002) ve Arıcı'nın (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalar yazma eğitimi konusundaki yetersizliklerin ilköğretimden üniversiteye kadar farklı eğitim düzeylerinde devam ettiğini göstermektedir. Araştırmamızın

sonuçları da bu sonuçlara paralellik göstermektedir. Coşkun ve Tiryaki'nin (2011b) araştırmasında, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisinin (% 65.1) tartışmacı metin yazma becerisinin “çok zayıf” veya “zayıf” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin veri birimini oluşturmadaki başarılarının düşük olmasının nedeni konu hakkındaki ön bilgilerini yeterince kullanmadan yazmaya başlamaları olabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin bir tartışmada verinin oluşturulmasının önemini ve rolünü kavrayamadığı söylenebilir. Öğrenciler, yazılarına tartışmanın dayandığı temel kavramları açıklayarak yani tartışmanın zeminini oluşturarak başlamamışlar, aksine metne doğrudan iddiayı ifade ederek başlamışlardır. Daha önce yapılan başka araştırmalar da (Driver, Newton & Osborne, 2000; Kelly, Druker & Chen, 1998; Yerrick, 2000) yazarların tartışmacı metinlerde veriyi oluşturmada başarısız olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın sonuçları başka ülkelerde yapılan bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin oluştururken oluşturmada en çok zorlandığı metin birimi karşı iddiadır. Öğrencilerin çoğunlukla bir iddiası vardır ancak karşı iddiası yoktur. Nussbaum ve Schraw'un (2007) araştırmasında da öğrencilerin bu ögeyi oluşturmada güçlük çektikleri belirlenmiştir. Karşı iddia, iddiaya zıt olan görüştür. Yazarlar kendi iddialarını dile getirirken aslında zihinlerinde bir karşı iddia oluşturmalarına rağmen bunu çoğunlukla yazıya dökmemektedir (Knudson, 1992; Stapleton, 2001). Oysa karşı iddianın açık biçimde ifade edilmesi iddianın da daha iyi anlaşılmasını, iddianın daha güçlü savunulabilmesini sağlar. Yazarın karşı iddiayı tanıtırarak gerekçelerle çürütmesi yazarın iddiasının ikna ediciliğini artırır (Nussbaum & Schraw, 2007).

Üniversite öğrencileri “sonuç” birimini oluşturmada kısmen (% 59.2) başarılıdır. Öğrencilerin tartışmayı sonuca bağlayamamalarının en önemli nedeni, düşüncelerini metnin sonuna kadar planlı bir biçimde yürütememeleridir.

Tartışmacı metinde, iddia ve karşı iddiaya ilişkin gerekçeler sunulurken düşünceyi geliştirme yollarından yararlanır. Düşünceyi geliştirme yollarının kullanımında metin başına düşen ortalama az denilebilecek düzeydedir (\bar{X} =1.49). Öte yandan düşünceyi geliştirme tekniklerinde çeşitliliğin az olması da dikkat çekicidir. Öğrenciler, tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarından en fazla açıklama (0.98) ve örnekleme (0.50) yolundan yararlanmışlardır. Bununla birlikte karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma tekniklerinden çok az yararlanmışlardır.

Bell ve Linn'in (2000) araştırmasına göre, farklı branşta yedinci ve sekizinci sınıfta, öğrencilere birbirine karşıt iki kuram sunulmasına rağmen öğrenciler destek ögelerine, tartışmalarında pek yer vermemişlerdir. Öğrenciler sadece gerekçe sorgulandığı zaman, destek ögesini kullanmışlardır. Araştırmacılara göre, destek ögesinin kullanılmamasının nedeni, öğrencilerin kendi açıklamalarına alternatif düşünceler geliştirememelerinden kaynaklanmaktadır (Akt: Aldağ, 2005: 107). Zeidler'e göre (1997), kanıt bölümünde yeterli örnek kullanılmamasının, karara veya genellemelere ulaşmada aceleci davranmanın, yanlış tartışmalara neden olan en yaygın sorunlar olduğunu belirtmiştir. Sağlam bir sonuca götürecek bilgilerin yeterince toplanmaması veya başka bir yerden aktarılan örneklerin inandırıcılığının sağlanmaması da yazarın belirlediği sorunlar arasındadır.

Araştırmamızda, öğrenci metinlerinde gereksiz tekrar ve işlevsiz birimlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin konuya odaklanamaması veya konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması gereksiz tekrarlara veya metinle hiç ilgisi olmayan işlevsiz birimlerin kullanımına yol açmaktadır. Tartışmacı metnin ana birimlerini oluştururken karşılaşılan bu sorunlar, yazılı anlatımda belirli bir plana uyma alışkanlığının kazanılmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre tartışmacı metin yazmada sözel ve eşit ağırlıklı alandaki öğrenciler fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durum sözel ve eşit ağırlıklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin alanları gereği daha çok kitap okumalarına bağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayınevi.
- Aldağ, H. (2005). Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılıminin tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Coşkun, E. (2009a). Yazma eğitimi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2009b). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. & Tiryaki E. N. (2011a). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 63-73.
- Coşkun, E. & Tiryaki E. N. (2011b). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 16-18 Aralık 2010, İzmir, s. 263-272.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Doğan, Y. (2002). Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günay, D. V. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Harris, R. K. & Graham S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Johannessen, L. (2004). Helping 'struggling' students achieve success. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (8), 638-647.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 79-91.
- Kelly, G. J., Druker Stephen. & Chen Catherina (1998). Students' reasoning about electricity: combining performance assesments with argumentation analysis, *International Journal of Science Education*, 20, 849-872.
- Knudson, R. E. (1992). The development of writing argumentation: an analysis and comparison of argumentative writing at for grade levels. *Child Study Journal*, 22 (3), 167-184.
- Köse, E. ve Şahin, A. (2008). Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 227-237.
- Larson M., Britt A. & Larson A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Pshcology*, 25 (3), 205-224.
- MEB. (2012). Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (5-8. sınıflar). Ankara.

- Nussbaum, M. E. & Schraw G. (2007). Promoting argument- counter argument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76 (61), 59-92.
- Özbay, M. (2000) İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (alan araştırması). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 180, 94-107.
- Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in writing of Japanese university students. *Written Communication*, 18, 506-548.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yerrick, R. K. (2000). Lower tarch science students' argumentation and open inquiry instruction, *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 807-838.
- Zeidler, D. L.(1997). The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education*, 81, 483-486.

Extended Abstract

Argumentative text is the text type in which a writer supports his/her argument that he/she makes with data about a subject; refutes counter arguments and reaches a conclusion. In the argumentative text type developed by Coşkun and Tiryaki (2011a), argumentative text elements are examined in two separate sections: main and secondary elements. The main elements are "data", "claim", "counter argument" and "conclusion".

Data is a truth in which a subject is discussed with different dimensions and parties can reach a compromise without discussing (Coşkun and Tiryaki 2011a; Toulmin, 1958). Claim is the main idea that a writer supports concerning a subject (Larson, Britt and Larson, 2004; Johannessen, 2004). Counter argument comes into conflict with the writer's claim. Conclusion is the part where a writer gives his/her main message through his/her argument, an idea about a subject or an attempt (Nussbaum and Schraw, 2007).

In order to qualify the main elements and to increase the acceptability of text, a writer can use supporting and refuting reasons or thinking development methods such as definition, producing a witness, comparison, exemplifying, likening, explanation and using digital data. Argumentative texts may also include non-functional text units which do not support the development of the text. There is no change in the text when these elements are excluded. Non-functional text units are in two forms: "tautology" and "irrelevant unit" (Harris and Graham, 1996).

The purpose of the actual study is to determine university students' level of creating argumentative text elements, thinking development methods, frequency of using non-functional text units and whether there is a significant difference or not in their writing achievements depending on their disciplines.

The participants of the study are the 1st grade students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Science and Literature and Faculty of Education in the Mustafa Kemal University (Hatay, Turkey). Data were collected from 363 students studying in 10 departments from 3 faculties by using proportional cluster sampling method.

The students were given 3 subjects which were determined in the light of expert opinions and the texts that the students wrote by choosing one of these subjects were assessed by using the Argumentative Text Elements Rubric developed by the researchers. The consistency level among coders was examined on 44 texts in order to check the reliability of the scale. The consistency for text elements was found between $r=.91$ and $r=.95$ ($p<0.05$).

According to the results of the study, achievement average of university students on argumentative text elements is 34% for data element, 70.5% for claim element, 26.5% for counter argument element, and 65.2% for conclusion element. University students' average of using supporting reasons is 1.31 while their average of using refuting reasons is 0.32. Students' averages of using thinking development methods are as follows: Explanation (0.98), exemplification (0.50), definition (0.17), comparison (0.06), likening

(0.04), producing a witness (0.33) and using digital data (0.03). Their average of using non-functional text elements is 0.22 for each text.

Students' average grades about argumentative text is 13.14 for students in social disciplines (Turkish Language Teaching, History, Geography), 12.24 for students in Economics, Public Management, Special Education Teacher Training, Classroom Teaching departments, and 9,76 for students in science department (Science Teaching, Physics, Chemistry). According to ANOVA results, the difference between the students in science department and the other students is statistically significant [$F_{(2-360)} = 22.688$, $p < 0.05$].

According to the study results, university students have a low achievement level of creating argumentative text elements. According to Akyol (2006), making an argument with its reasons, refuting the counter argument with a careful discourse and reaching a conclusion is a process which requires a hard work. For this reason, people have more difficulty in argumentative texts than other text typed.

The achievement level of students in especially data (34%) and counter argument (26.5%) elements is very low. Also previous studies show that writers fail to give data (Driver, Newton & Osborne, 2000; Kelly, Druker & Chen, 1998; Yerrick, 2000) and to create a counter argument (Nussbaum and Schraw, 2007) in argumentative texts. Even though writers make a counter argument in their minds while telling their arguments, they do not generally write them down (Knudson, 1992; Stapleton, 2001).

It is observed that university students do not make use of supporting and refuting reasons very much in argumentative texts. According to Zeidler (1997), the absence of adequate examples in proof section and being impatient for reaching to decisions and generalizations are the most common problems in argumentative texts.

As a result of this study, following proposal can be made:

- Text structures should be used in the writing education in primary and secondary education.
- In language lessons, students should be taught the text types they need in daily life by giving a text-oriented reading and writing education instead of a grammar-based education.

Studies can be made examining the effect of teaching text types in writing education on students' achievements.

Ek-1: Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Veri	İddia	Karşı iddia	Sonuç
0 (Puanlanamaz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bir veri sunmamıştır.	Yazar, metinde tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymamıştır.	Yazar metinde tartışmayla ilgili bir karşı iddia ortaya koymamıştır	Yazar, tartışmayı bir sonuca bağlamamıştır.
2 (Yetersiz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler okuyucunun tartışmanın dayanaklarını anlaması için son derece yetersizdir. Verilerin sunulduğu dağınıktır ya da verilerin tartışmanın odak noktasıyla ilişkisi zayıftır.	Yazar tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar tartışmayla ilgili karşı iddiayı ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi son derece zayıftır.
4 (Orta)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler yeterince açık ve iyi düzenlenmiş değildir.	Yazar, tartışmayla ilgili iddiasını tek bir gerekçe ile sunmuştur ve gerekçesini düşünceyi geliştirme yollarından en fazla biri ile desteklemiştir.	Yazar, tartışma ile ilgili karşı iddiayı tek bir gerekçe ile sunmuş ve bu gerekçeyi düşünceyi geliştirme yollarından en fazla biri ile açıklamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi kuvvetli değildir.
6 (Başarılı)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin verileri yeterli düzeyde, açık ve düzenli biçimde sunmuştur.	Yazar tartışmayla ilgili iddiasını birden fazla gerekçe ile sunmuş ve her gerekçeyi düşünceyi geliştirme yollarından en az birini kullanarak zenginleştirmiştir.	Yazar, tartışmayla ilgili karşı iddiayı birden fazla destek veya çürütme gerekçesi ile sunmuş ve her gerekçeyi düşünceyi geliştirme yollarından en az birini kullanarak açıklamıştır.	Yazar, tartışmayı iddia ve karşı iddiaya ilişkin düşüncelerine bağlı olarak, açık ve ikna edici bir sonuca bağlamıştır.

Kaynakça Bilgisi:

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 102-115.

Citation Information:

Coşkun, E., & Tiryaki, E. N. (2013). Writing skills of university students on argumentative text [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 102-115.