



## Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma \*

Latif Beyreli <sup>1</sup>, Sümeyye Konuk <sup>2</sup>

### Öz

Günümüzdeki iletişim olanakları, beraberinde yönlendirici iletişimi getirmektedir. Belirli gruplar, kurumlar veya insanlar iletişimi, pazarlama, siyasi vb. amaçlarla ikna edici biçimde kullanabilmektedir. Temel eğitimde ilkökul 1-5. sınıf düzeyinde Türkçe öğretim programında ikna edici yazma yüzeysel olarak yer alırken ortaokul 6-8. sınıf düzeylerinde Türkçe öğretim programında yer almamaktadır. Bu durumun aksine Güney Kore, Singapur, Kanada, İrlanda ve ABD gibi dünyadaki pek çok ülke, ana dili programında, ikna edici yazmaya 1-8. sınıf düzeyinde önemli bir yer ayrılmıştır. Bu çalışmada, programlardaki eksikliklerden hareketle "Türkçe dersinde, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerileri nasıl geliştirilebilir?" sorusuna temellendirilmiş bir eylem araştırması yürütülmüştür. Bu amaçla süreç temelli yazma modeli kullanılarak bir ikna edici yazma eğitimi programı hazırlanmış, bu program 18 öğrenciden oluşan bir sınıfta 15 hafta (34 ders saati) uygulanmış ve programın öğrenciler üzerindeki etkisi takip edilmiştir. Araştırma soruları şöyledir:

1. İkna edici yazma eğitimi öncesinde, öğrencilerin ikna ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İkna edici yazma eğitiminin, öğrencilerin ikna edici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
3. İkna edici yazma eğitimi kapsamında yapılan metin analizlerinin ikna edici metin oluşturmaya olan ilişkisi nasıldır?
4. Öğrencilerin ikna edici yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Araştırmada veriler; öğrenci ürünleri, ikna edici metin için değerlendirme rubriği, analiz metinleri, kontrol listesi, araştırmacı ve öğrenci günlükleriyle elde edilmiştir. Veri analizinde SPSS 23 ve NVivo 11 Pro programları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici metin

### Anahtar Kelimeler

Dil becerileri  
Yazma becerisi  
İkna edici yazma  
Eylem araştırması  
Altıncı sınıf

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.09.2017

Kabul Tarihi: 14.02.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 01.03.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7520

\* Bu makale Sümeyye Konuk'un Latif Beyreli danışmanlığında yürütülen "İkna edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, beyreli@gmail.com

<sup>2</sup> Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, sumeyyekonuk@gmail.com

oluşturma ve metin analiz etme becerilerinin süreç içinde geliştiği, bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin, metin oluşturma ve analiz etme sürecinde ikna edici anlatımın “karşı görüşler” ve “kaynak” öğelerini uygulamada beklenen düzeyde başarılı olamadıkları, “yazım” ve “noktalama” öğelerinde eğitim süreci ile belirgin bir ilerleme kaydedemedikleri görülmüş; buna karşılık “detaylandırma”, “gereklik ifadeleri” öğelerinde iyi düzeyine; “başlık” “giriş”, “gelişme”, “sonuç”, “tez”, “destekleyici görüşler”, “duygusal yönlendirme”, “tekrar”, “çağrı”, “gerekçeleştirme” ve “geçiş ifadeleri” öğelerinde çok iyi düzeyinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci görüşlerinin analizleri sonucunda eğitimde verimliliği arttırabilecek temalara ulaşılmıştır.

## Giriş

**İkna edici yazma nedir?** Alanyazın tarandığında tartışmacı, kanıtlayıcı, ispatlayıcı, ikna edici anlatım terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmekte, her biri için yapılan açıklamalar içerik bakımından birbirine benzemektedir. Örneğin Günay (2013) kanıtlayıcı anlatımda yazarın amacının kanıtlamak, ikna etmek, inandırmak, ispatlamak, ortaya koymak, bir bakış açısını savunmak, okuyucunun da yazarın kendisi gibi düşünmesini sağlamak, yazarın kendi düşüncesini okuyucuya kabul ettirmek olduğunu söyler. Onuncu sınıf dil ve anlatım ders kitabında, kanıtlayıcı anlatım için ikna etme, inandırma, aydınlatma, bir başkasına kendi görüşünü kabul ettirme ve okuyucunun konudan uzaklaşmasını engelleme amaçlarıyla yazarın örnekler ve farklı kişilerin görüşlerine başvurduğu ve ayrıca bazı kelime, kelime öbeği veya cümleleri aralıklarla tekrar ettiği ifade edilir (Kansu, 2015). Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005) tartışmacı anlatımın yerleşik kanaatleri sorgulamak ve değiştirmek, ilaveten yeni ileri sürülen görüşü okuyucuya benimsetmek amacıyla dilin genellikle öznel olarak kullanıldığı bir anlatım türü olduğunu ifade eder. Güneş (2013) ikna edici yazmada başkaları tarafından kabul edilebilir isteklerin gerekçelerini ve nedenlerini belirterek, hayal ederek, görüş belirterek, tahmin ederek metinler oluşturulduğunu söylemektedir.

ABD ana dil öğretim programında, ikna edici yazma; metinlerdeki iddiaları desteklemek için geçerli sebepler, kanıtlayıcı örnekler ve konuyla ilgili gerçek bilgileri kullanarak yazmak şeklinde ifade edilir (Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History / Social Studies Science and Technical Subjects, 2010). ABD-Vermont eyaletinin öğretim programına göre ikna edici yazı, insanları inandırmak, bir konu hakkında insanların fikirlerini değiştirmek, bir bakış açısını kabul ettirmek, belirli bir şekilde hareket ettirmek için yazılan yazıdır (Grade Expectation for Vermont’s Framework of Standards and Learning Opportunities, Mathematics, Reading and Writing, 2004). İkna edici yazılar, “bir yazarın belirli bir fikri okuyucuya göstermek ya da kabul ettirmek istediği veya okuyucuyu belirli bir şekilde davranmaya inandırmaya çalıştığı kurgusal olmayan kısa metinlerdir” (Cliffs, 1989). Caine’ye (2008) göre yazarın bir konuda savunduğu bir görüşü olmalı, kanıtlarla argümanlarını desteklemeli, metinde doğruları ifade ettiğini okuyucusuna ispatlamalı, inandırıcı ve nedensel bir üslup kullanmalıdır. Yazara göre ilkökul ve ortaokul düzeyinde yazdırılacak ikna edici metin türleri şunlardır: gazeteyi temsil eden baş makale, baş makaledeki görüşün tersini savunan makale, ikna edici mektup, editöre mektup, politik karikatürler, politik konuşma metinleri, kamu hizmeti duyuruları/bildirileri, reklamlar, öneriler, tavsiye yazıları (Caine, 2008).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2006) raporuna göre ikna edici metinler, tartışmacı metinlerin bir alt sınıfıdır. İkna edici yazma ile tartışmacı yazma zaman zaman birbiri yerine kullanılsa hatta kullanılan teknikler bakımından birbirine çok benzese de belli özellikler bakımından birbirinden farklıdır (bk. Tablo 1.).

**Tablo 1.** İkna Edici Yazma ve Tartışmacı Yazma Arasındaki Farklar (Argumentative v. Persuasive Writing)

	<b>İkna edici yazma</b>	<b>Tartışmacı yazma</b>
<b>Amaç</b>	Belli bir konuda okuyucunun yazarla aynı bakış açısı ve görüşte olmasını sağlamak.	Okuyucunun tarafını kabul etmeye layık bir bakış açısı olarak değerlendirmesini ve görüşlerinin geçerli olduğunu onaylamasını sağlamak.
<b>Genel teknikler</b>	Okuyucuyu yazarın görüşünün "doğru" olduğuna inandırmak için gerçekler ve duygular metinde harmanlanır (Genellikle duygular üzerinde durulur).	Konuyla ilgili nedenler, inanılabilir gerçekler, yeterli deliller sunulur yazarın geçerli ve değerli bir bakış açısı olduğuna okur inandırılmaya çalışılır.
<b>Yazıya başlangıç</b>	Önce bir konu ve sonra bu konuyla ilgili bir taraf belirlenir.	Bir konu araştırılır ve ardından konunun bir yönünün safına geçilir.
<b>Sunulan bakış açısı</b>	İkna edici metinler tek amaçlıdır. Belirli bir düşünce biçiminin, düşünmenin tek mantıklı yolu olduğu kişisel inancına dayalıdır. Yazar metninde tek bir tarafı (kendi tarafını) sunar. (İkna edici metin bir karşı görüşü içerebilir, fakat karşı görüş kullanımının hemen ardından bunlar hızlıca reddedilir ve çürütülür.)	Karşı görüşlerin var olduğunu kabul etmek, ne kadar adil bir yazar olduğunuzu üstü kapalı olarak okuyucuya iletmekle kalmaz; savunulan görüşün niçin daha değerli olduğunu okuyucuya göstermek için ve karşı görüşleri eleştirmek için yazara fırsat verir. Metnin konuyla ilgili bir bakış açısını açıkça savunduğu görülmesine rağmen metin çoklu bakış açılarını içerir.
<b>Hedef kitle</b>	Hedef kitleye ihtiyaç duyulur. Yazar hedef kitleyi kendi tarafına çekebilmek için âdeta saldırır gibidir. Ayrıca yazar hedef kitlenin düşünceleri ve şu anda neye inandığı bilmelidir.	İnandırmak için hedef kitleye ihtiyaç duyulmaz. Yazar görüşünü basitçe ortaya koymakla yetinir.
<b>Yazım tavrı (Attitude)</b>	İkna etmek isteyen yazar için bir kişiyi bile kendi tarafına çekmek önemlidir ve okuyucunun peşinden koşar, bu yüzden metin heyecanlı ve agresif bir tarz içerir.	Yazarın kabul edilmeye layık bir fikri olduğunu okuyucuya göstermesi yeterlidir. Okuyucular kabul etse de etmese de yazar bir konuyla ilgili inancını paylaşır.

Dünyadaki pek çok ülkenin ana dili programında, ikna edici yazmaya 1-8. sınıf düzeyinde, kesintisiz ve hiyerarşik olarak yer verilmektedir. Örneğin Atlantik Kanada dil öğretim programında yer alan metin türlerinden biri ikna edici metinlerdir. Programdaki diğer yazma türleri şöyledir: öyküleyici yazma, bilgilendirici yazma (kişisel günlükler, soru cevap günlüğü, basit mektuplar, davetiyeler, teşekkür notu), işlemsel (transactional) yazma (raporlar, kitap incelemeleri, mektuplar (özellikle iş), yönergeler/talimatlar, otobiyografiler, biyografiler, reklamlar, ikna edici denemeler, açıklayıcı makaleler ve araştırma projeleri), şiir yazma (Atlantic Canada English Language Arts Curriculum, Elementary 4-6, 1998). Güney Kore'nin dil öğretim programında dört temel yazılı anlatım türünden biri ikna edici yazmadır (Sefer, 2015).

**Tablo 2.** Güney Kore Öğretim Programındaki Dil Becerileri İçinde İkna Edici Anlatımın Yeri

<b>Yazma Türleri</b>	<b>Okuma Türleri</b>	<b>Konuşma Türleri</b>	<b>Dinleme Türleri</b>
• İkna edici metinleri yazma	• İkna edici metinleri okuma	• İkna edici metinleri konuşma	• İkna edici metinleri dinleme
• Bilgi içerikli metinleri yazma	• Bilgi içerikli metinleri okuma	• Bilgi içerikli metinleri konuşma	• Bilgi içerikli metinleri dinleme
• Sosyal iletişim	• Sosyal iletişim	• Sosyal iletişim	• Sosyal iletişim
• Duygusal ifadeleri içeren metinleri yazma	• Duygusal ifadeleri içeren metinleri okuma	• Duygusal ifadeleri içeren metinleri konuşma	• Duygusal ifadeleri içeren metinleri dinleme

Aynı şekilde Singapur dil öğretim programında da temel dil becerileri içinde ikna edici anlatımın önemli bir yeri vardır (Sefer, 2015).

**Tablo 3.** Singapur Öğretim Programındaki Dil Becerileri İçinde İkna Edici Anlatımın Yeri

	<b>Sözlü İletişim / Konuşma</b>	<b>Okuryazarlık</b>
Alıcı Dil Becerileri	<b>Dinleme</b> Farklı amaçlarla oluşturulmuş metinleri anlar. 1. Anlatır ve tarif eder. (Öyküleyici) 2. Bilgilendirir, açıklar. (Bilgilendirici) 3. Fikir verir ve <u>inandırır</u> . (İkna edici)	<b>Okuma</b> Farklı amaçlarla yazılmış çeşitli metinleri anlar. 1. Anlatır ve tarif eder. (Öyküleyici) 2. Bilgilendirir, açıklar. (Bilgilendirici) 3. Fikir verir ve <u>inandırır</u> . (İkna edici)
	<b>Konuşma</b> Farklı amaçlarla çeşitli konuşma metinleri oluşturur. 1. Anlatır ve tarif eder. (Öyküleyici) 2. Bilgilendirir, açıklar. (Bilgilendirici) 3. Fikir verir ve <u>inandırır</u> . (İkna edici)	<b>Yazma</b> Farklı amaçlarla çeşitli yazma metinleri oluşturur. 1. Anlatır ve tarif eder. (Öyküleyici) 2. Bilgilendirir, açıklar. (Bilgilendirici) 3. Fikir verir ve <u>inandırır</u> . (İkna edici)
İletişim Becerileri	<b>Sözlü İletişim</b> Farklı amaçlarla farklı bağlamlarda sözlü iletişimde bulunur. 1. Boş konuşma / gevezelik etme 2. İletişimde bulunma 3. <u>Tartışma</u>	<b>Yazılı İletişim</b> Farklı amaçlarla farklı bağlamlarda yazılı iletişimde bulunur. 1. Hitap etme 2. Bilgilendirme 3. <u>İkna etme</u>

ABD ana dili öğretim programında, temelde üç yazma türü bulunurken ikna edici yazmanın ağırlığı 1-4. sınıf arasında %30, 5-8. sınıf arasında %35, 9-12. sınıf arasında %40'tır (Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History / Social Studies Science and Technical Subjects, 2010).

**Tablo 4.** ABD Öğretim Programı Yazma Becerisi Kapsamında İkna Edici Yazmanın Yeri

<b>Sınıf</b>	<b>İkna etme</b>	<b>Bilgilendirme</b>	<b>Deneyimleri aktarma</b>
4	%30	%35	%35
8	%35	%35	%30
12	%40	%40	%20

Tablo 4 incelendiğinde ABD'nin programında sınıf düzeyi yükseldikçe ikna edici yazmaya verilen ağırlığın arttığı görülmektedir. İrlanda'nın öğretim programının değerlendirme raporunda ise okur-yazarlık eğitimi ile ilgili teorilerden eleştirel teori kapsamında; tüm metinlerin ideolojik olarak şekillendiği, okuyucuların bu metinlerdeki fikirleri belirleyebilme yollarını bilmesi gerektiği üzerinde durulur. Programın raporunda, metinlerin bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme, manipüle etme gibi işlevleri nasıl yerine getirdiğini çözme konusunda öğrencilere fırsatlar verilmesi gerektiği ifade edilir (Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years) Commissioned Research Report, 2012).

**Problem durumu.** İkna edici yazma beceresinin 1-12. sınıf arasında Türkiye'de kullanılan ana dili öğretim programlarındaki yeri incelendiğinde dünyadaki pek çok ülkenin ana dili öğretim programının aksine bir düzen olmadığı görülmektedir. Programlarda yer alan yazılı anlatım türleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 5. Türkçe Öğretim Programlarındaki Yazılı Anlatım Türleri**

<b>İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (1-5. sınıf) yazılı anlatım türleri (MEB, 2009)</b>	
• Betimleyici yazma	• İş birliği yaparak yazma
• Hikâye edici yazma	• Planlı yazma
• İkna edici yazma	• Sorgulayıcı yazma
• Karşılaştırmalı yazma	• Not alma
<b>İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6-8. sınıf) yazılı anlatım türleri (MEB, 2006)</b>	
• Not alma	• Metin tamamlama
• Özet çıkarma	• Tahminde bulunma
• Boşluk doldurma	• Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma
• Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	• Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
• Serbest yazma	• Duyulardan hareketle yazma
• Kontrollü yazma	• Grup olarak yazma
• Güdümlü yazma	• Eleştirel yazma
• Yaratıcı yazma	
<b>Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıf) yazılı anlatım türleri (MEB, 2015)</b>	
• Hikâye edici metin	• Şiir
• Bilgi verici metin	
<b>Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017)</b>	
• Şiir	• Bilgilendirici
• Hikâye edici	
<b>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programında (5-8. sınıf) yazılı anlatım türleri (MEB, 2012)</b>	
• Açıklayıcı	• Betimleyici
• Öyküleyici	• Tartışmacı
<b>Dil ve Anlatım Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programında yazılı anlatım türleri (MEB, 2011)</b>	
• Öyküleyici (Hikâye Edici) Anlatım	• Öğretici Anlatım
• Betimleyici (Tasvir edici) Anlatım	• Açıklayıcı Anlatım
• Coşku ve Heyecana Bağlı Anlatım	• Tartışmacı Anlatım
• Destansı Anlatım	• Kanıtlayıcı Anlatım
• Emredici Anlatım	• Düşsel Anlatım
	• Gelecekte Söz Eden Anlatım
	• Söyleşmeye Bağlı Anlatım
	• Mizahî Anlatım

Tablo 5'teki programlarda ele alınan yazılı anlatım türleri içinde ikna edici yazmanın yeri incelendiğinde belli bir sarmallık ve hiyerarşi görülmemektedir. 1-5. sınıf aralığında ele alınan ikna edici yazma 6-8. sınıf aralığında görmezden gelinmekte 9-12. sınıf aralığında da kanıtlayıcı anlatım kapsamında karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 6. Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri**

<b>Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017)</b>	
<b>BİLGİLENDİRİCİ METİN TÜRLERİ</b>	<b>HİKÂYE EDİCİ METİN TÜRLERİ</b>
• Anı	• Çizgi Roman
• Biyografiler,	• Fabl
• Otobiyografiler	• Hikâye
• Blog	• Karikatür
• Dilekçe	• Masal / Efsane / Destan
• Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	• Mizahi Fıkra
• e-posta	• Roman
• Günlük	• Tiyatro
• Haber Metni	• <b>ŞİİR</b>
• Reklam	• Mâni / Ninni
• Kartpostal	• Şarkı / Türkü
	• Şiir
	• Tekerleme / Sayışmacı / Bilmece

Tablo 6'daki 2017 öğretim programında ise ikna edici anlatımın kullanıldığı metin türlerinden olan reklam, haber metni, broşür gibi türlerin Türkçe ders kitaplarında kullanımının tavsiye edildiği görülmektedir. 2006 Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde ise ikna edici yazma için 1-5. sınıf İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzunda "İkna edici yazılar yazar." şeklindeki genel bir kazanım bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). İkna edici yazma için programda geçen tanım aşağıdaki gibidir:

İkna Edici Yazma: İkna edici yazma önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazma aynı zamanda öğrencinin kendi düşüncesini öne sürmesi anlamına da gelir. İkna edici yazmada öğrencinin kabul etmediği bir düşünceye karşı mücadele etmesi de söz konusudur. ... İnandırıcılık mantıklı delillerle desteklenmelidir. İkna edici yazmak için isteğinin başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçelerini çok iyi belirtmelidir. ... (MEB, 2009).

2015'te yayımlanan Türkçe öğretim programındaysa ikna edici yazmaya yönelik ayrı bir kazanım bulunmamakta ancak sekizinci sınıf düzeyinde sözlü iletişim becerisi altında "Konuşmada ve tartışmada ikna edici yönleri belirler." şeklinde bir kazanım yer almaktadır (MEB, 2015). 2017 Türkçe öğretim programında yine ikna edici yazma ile ilgili bir kazanım bulunmamakta, "Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır." şeklinde bir kazanım bulunmaktadır (MEB, 2017).

Görüldüğü üzere dünyanın pek çok ülkesi ikna edici yazma becerisine ana dili eğitiminde yer vermektedir. Güney Kore, Singapur, Kanada, İrlanda ve ABD ilkököl ve ortaokul ana dili öğretim programlarında ikna edici yazmaya detaylı bir şekilde yer veren ülkelerdendir. Bahsi geçen ülkeler, PISA sınavında, okuma becerileri performansında önemli başarı göstermiş ülkelerdir (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], 2015). Bu ülkelerin ikna edici yazma eğitimi üzerinde durmalarının önemli nedenleri vardır. İkna edici yazmada çoklu bakış açılarını değerlendirmek gerekir. Birden fazla bakış açısını değerlendirebilmek için derin düşünerek yüzeysel bilgilerin ötesine geçilmelidir. Bu sebeple ikna edici anlatım becerisi öğrenciyi okuldaki akademik yaşantıya hazırlar. İkna edici yazmada öğrencinin tezini net bir dille ifade etmesi, kendi düşüncelerinin geçerliliğini değerlendirmesi, kanıtlar kullanarak görüşünü desteklemesi, karşıt görüşleri tahmin edip çürütmesi gerekir. Bu sebeplerle ikna edici yazma sayesinde öğrenciler, bilimsel düşünme becerisi kazanırlar. Bilimsel düşünme becerisi öğrencilerin yalnızca dil derslerinde değil diğer derslerde de başarılı olmasını sağlar. Üniversite büyük oranda tartışma kültürünün eğitime yansımış hâlidir. Temel eğitimde ele alınan ikna edici anlatım sayesinde öğrenciler üniversite eğitimine başlayana kadar yazılı ve sözlü tartışma algısına uyum sağlayabilirler. İkna edici anlatım ile öğrencilerin üniversitedeki entelektüel eğitime hazırlanması sağlanır. Temel eğitimin öğrencilere "fikir ayrılıklarını" öğretmesi gerekir. İkna edici yazma, fikir ayrılıklarına saygılı yaklaşma konusunda öğrencileri eğitir. Böylece öğrencilere vatandaş olma bilinci kazandırılır ve öğrencilerin toplumsal hayata hazırlanmaları sağlanır. İkna edici anlatımın öğretimi; öğrencilere kitle iletişim araçlarında, politikada, pazarlamada kullanılan ikna edici dil kullanımı konusunda farkındalık kazandırır, doğru karar vermelerine katkı sağlar ve onları yetişkinliğe hazırlar. Öğrencilerin okulda öğrendikleriyle günlük hayatta neleri yapabileceklerini ölçen uluslararası bir sınav olan PISA'da ikna edici metinlerin önemli bir yeri vardır. PISA sınavında kullanılan metin türleri; öyküleme, bilgilendirme, betimleme, ikna edici / tartışmacı, çoklu metin, belge ve kayıtlar, yönergeler, çizelge ve grafikler, tablolar, diyagramlar, haritalar, formlar, bilgi levhaları, çağrı ve reklamlar, makbuzlar/fişler, sertifikalardır (Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History / Social Studies Science and Technical Subjects, 2010; Engaging in and Exploring Persuasive Writing a Practical Guide of Classroom Teacher, 2011; OECD, 2006).

Günümüzde her birey ikna edici dilin yoğun olarak kullanıldığı pazarlama etkinlikleri ile günlük hayatlarında doğrudan veya dolaylı olarak sürekli karşı karşıya kalmaktadır. Medyada, çeşitli amaçlarla kullanılan ikna içerikli yazılı veya sözlü metinlerden kaçınmak neredeyse imkânsızdır. Caine (2008) insanların günlük hayatlarında dergi, gazete, kitap, televizyon, broşür, el ilanları, reklamlar, politik karikatürler ve daha birçok kanaldan ikna edici metinlerle karşılaştığına ve buralardaki ikna öğelerinin bazen fark edilebilir biçimde bazen de örtülü olarak yer aldığına dikkat çeker. İkna öğelerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı ve toplumun en çok maruz kaldığı medya ürünü reklamlardır. Rozmiarek (2000) ikna edici yazmanın öğrencilere akademik kariyeri ve yetişkinliği boyunca yardımcı olacağını

ifade eder ve günlük hayatta pek çok bilginin içinde sıkışmış pek çok seçenek bulunduğunu, bu seçenekler arasında bireyin kendi görüşünü netleştirmesinin zor olduğunu söyler. İkna edici yazmanın bu beceriyi kazanmadaki önemini vurgulayan yazar, öğrencilerin bir konuda bakış açılarını nasıl oluşturacağını ve taraf belirleyeceğini, belirlediği tarafı anlamlı örneklerle, anlamlı çözüm öneriyle nasıl savunacağını bu yazma türü sayesinde öğrenebileceklerini belirtir.

ABD’de kullanılan üç ders kitabında, ikna edici yazmanın ele alınış şekli incelenmiştir. Kitapların her birinin içeriğinin sarmal bir yaklaşımla düzenlenmiş olduğu ve ele alınan konuların bir sonraki sınıfta kapsamı genişletilerek tekrar edildiği görülmüştür (Glencoe/McGraw-Hill Authors, 2001, 2001b, 2005). Kitabın kompozisyon alanındaki bölümleri şöyledir: Kişisel yazma, yazma süreci, betimsel yazma, hikâye edici yazma, bilgilendirici yazma, ikna edici yazma, problem çözme -yazma ile ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Kitaplarda yazılı anlatım türü olarak betimsel, hikâye edici, bilgilendirici ve ikna edici yazmaya yer verilmiştir. İkna edici yazma kitaplarda detaylı bir şekilde ele alınmış ve ikna edici anlatımın kullanıldığı pek çok metin türüne yer verildiği görülmüştür (bk. Tablo 7.).

**Tablo 7.** ABD’ye Ait Ders Kitaplarında İkna Edici Yazma

Kitap	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
	Writer’s Choice Grammar and Composition Grade 6	Writer’s Choice Grammar and Composition Grade 7	Writer’s Choice Grammar and Composition Grade 8
Kitapta ikna edici yazmaya ayrılan sayfa sayısı	31	47	47
Örnek olarak kullanılan ikna edici metin türleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poster</li> <li>2. Öneri / teklif</li> <li>3. İkna edici mektup</li> <li>4. Televizyon programı eleştirisi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poster</li> <li>2. Paragraf</li> <li>3. Öneri / teklif</li> <li>4. Başmakale</li> <li>5. Bildiri</li> <li>6. Reklam</li> <li>7. Şikâyet mektubu</li> <li>8. Eleştiri</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. İkna edici paragraf</li> <li>2. Kişinin görüşünü/tarafını bildiren makale</li> <li>3. İkna edici deneme</li> <li>4. Sunum metni</li> <li>5. Reklam</li> <li>6. Editöre mektup</li> <li>7. Kitap eleştirisi</li> </ol>

ABD ders kitaplarındaki “kişisel yazma” bölümünde hangi amaçlarla yazılabileceği, yazmanın öğrencilere neler kazandıracığı ele alınmıştır. “Yazma süreci” bölümünde yazma öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar ve metin oluşturma süreçleri uygulamalı olarak ele alınmıştır. Kitapların sonunda yer alan “problem çözme” bölümünde ise yazarken sık karşılaşılan sorunlar ve bunların nasıl çözülebileceği uygulamalı olarak ele alınmış olup pek çok öğrenci metni örneğine yer verilmiştir. Sık karşılaşılan sorunlar gibi bir bölümün ders kitabında yer alabilmesi, yazma becerisi alanında yapılmış pek çok uygulamalı araştırmanın ders kitaplarına kaynaklık etmiş olduğunu gösterir. Bizim de ana dili eğitimimizde yazma becerisi kapsamında bu tip araştırmaların yapıpı temel eğitime kaynaklık etmesi bir ihtiyaçtır. İkna edici yazma ülkemizde son dönemlerde ele alınıp araştırılmaya başlanmış bir yazılı anlatım türüdür. Örneğin Güneş (2013) yazılı anlatım türleri (betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma, sorgulayıcı yazma, yaratıcı yazma, karşılaştırmalı yazma, planlı yazma, not alma, iş birliği yaparak yazma, bağımsız yazma, bitişik eğik yazı) içinde ikna edici yazmaya ayrı bir yer vermiştir. Ayrıca ikna edici yazma, ülkemizde henüz ders kitaplarına ve öğretim programına yeterince girememiş olsa da tezlerde, makalelerde araştırılmaya başlanan bir konu olmuştur. Konu hakkında yapılmış başlıca araştırmalar şöyledir: Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014), Nasıl ikna ediliyor? İkna edici metin ve yapısı (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014), İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği) (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013), Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma, (Ozan, 2014) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma düzeylerinin belirlenmesi (Kaptan, 2015). Bu araştırmaların yanı sıra ikna edici anlatım ve bu anlatımın kullanıldığı alt metin türlerinin sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı araştırma konusu yapıpı konu hakkındaki bilgi anlayışın yükseltilmesi gerekmektedir. Bütün bunlardan hareketle bu çalışma “Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma

becerileri nasıl geliştirilebilir?" sorusu üzerine temellendirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için süreç temelli yazma modeli ilkeleri doğrultusunda bir ikna edici yazma eğitimi programı hazırlanmış ve uygulaması yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. İkna edici yazma eğitimi öncesinde, öğrencilerin ikna ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İkna edici yazma eğitiminin, öğrencilerin ikna edici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
3. İkna edici yazma eğitimi kapsamında yapılan metin analizlerinin ikna edici metin oluşturmaya olan ilişkisi nasıldır?
4. Öğrencilerin ikna edici yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

### Yöntem

Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Dick'e (1993) göre eylem araştırması katılımcıların öğrenmesine ve sonuçları değiştirmeye dayalıdır ve temel hedeflerden biri uygulamadan bilimsel fayda sağlamaktır. Eylem araştırması adından anlaşılacağı üzere iki boyutlu bir araştırma sürecidir.

- Eylem: Bazı sistemlerde, programlarda ve toplu ortamlarda, değişiklikler yapma isteğine atıf yapar.
- Araştırma: Araştırmacı ve hedef kitle veya her ikisi için uygulamalara ait anlaşılabilirliği ve anlayışı yükseltme isteğine atıf yapar (Dick, 1993).

Ferguson'a (2011) göre eylem araştırması sürecinin temelinde "Yaptığım şeyi nasıl iyileştirebilirim?" sorusu yer alır ve bu sorunun hedefi başkalarına yardım etmektir. Bu çalışmada temel hedef ikna edici yazma becerisini geliştirmek olduğundan, eylem araştırması modeli tercih edilmiştir. Watts'a (1985; aktaran Ferrance, 2000) göre eğitimde kullanılan eylem araştırması, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistemli ve dikkatli bir şekilde incelediği bir süreçtir.

**Tablo 8.** Eğitimde Kullanılan Eylem Araştırması Türleri (Ferrance, 2000)

	Öğretmenin bireysel olarak yaptığı eylem araştırması	İşbirlikçi eylem araştırması	Okul çapında yapılan eylem araştırması	Bölge çapında yapılan eylem araştırması
<b>Odak noktası</b>	• Sorun olan konu tek bir sınıfta araştırılır.	• Sorun olan konu tek bir sınıf ya da birkaç farklı sınıfta araştırılır.	• Bir okula ait problem, sorun veya ortak ilgi alanı çalışılır.	• Bir bölgeye ait sorun ele alınır • Bir sisteme ait sorun ele alınır.
<b>Gerekli olabilecek olası ihtiyaçlar</b>	• Kılavuz / Rehber • Teknolojiye erişim • Veri organizasyonu ve analizinde yardım	• Yedek öğretmenler • Bitiş zamanı netleştirme • Yönetici/idarecilerle iletişimi durdurma	• Okul bağlılığı • Liderlik • İletişim • Dış ortaklar	• Bölge yetkililerinin onayı • Yönetici/kolaylaştırıcı • Kayıt yetkilisi • İletişim olanakları • Dış ortaklar
<b>Potansiyel Etki</b>	• Program • Öğretim • Değerlendirme	• Program • Öğretim • Değerlendirme • Misyon/politika	• Okulun yeniden yapılanmasını ve değişimini etkileme ihtimali • Misyon/politika • Ebeveyn katılımı • Programların değerlendirilmesi	• Kaynak tahsisi • Mesleki gelişim etkinlikleri • Sistem önerileri • Misyon/politika
<b>Yan Etkiler (Zorluklar)</b>	• Verilerden hareketle uygulama yapabilme • Elde edilen bilgiler her zaman paylaşılabilir	• Meslektaş dayanışmasını geliştirme • Ortaklıklar oluşturma	• Mesleki gelişim, iş birliği ve iletişimin iyileştirilebilmesi • Uyumlu takım oluşturabilme • Süreçteki anlaşmazlıklar	• Mesleki gelişim, iş birliği ve iletişimin iyileştirilebilmesi • Uyumlu takım oluşturma • Süreçteki anlaşmazlıklar • Ortak vizyon oluşturma



Bu çalışmada, Tablo 8’de yer alan “öğretmenin bireysel olarak yaptığı eylem araştırması” modeli kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacı; uygulama yaptığı sınıfın Türkçe öğretmeniyle iş birliği içinde, eğitici olarak yer almıştır. Türkçe öğretmenine, uygulama öncesinde, eğitimin içeriği, kapsamı, süresi hakkında bilgi verilmiştir. Böylece uygulama sınıfının Türkçe dersinin dört saatini Türkçe öğretmeni, iki saatini araştırmacı kullanmıştır. Eylem araştırmasında uygulamalar, uygulayıcının bizzat kendisi tarafından yürütülebileceği gibi dışardan bir araştırmacı tarafından da yapılabilir (Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2014). Eylem araştırmasının temel amacı pratiği geliştirmek olduğundan bir konu ile ilgili derinlemesine bilgi sunarken tam genellenebilir sonuçlara ulaşamaması bu araştırmanın sınırlılığıdır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın uygulaması için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Balcı’ya (1995) göre amaçlı örneklemede, araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargılarını kullanır; araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Platon’a (1987) göre zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen örneklem grupları, araştırılan durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim görmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde iki kıstas göz önünde bulundurulmuştur. Bunlardan ilki ikna edici yazma becerisinin ortaokul programında bulunmamasından hareketle bu becerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulan bir eğitim ortamında çalışma tercihinden hareketle öğrencilerin altıncı sınıf düzeyinde olmasıdır. İkincisi ise yazma gibi öğretim etkinliklerinde hayli zaman gerektiren bir becerinin kalabalık bir grupla yürütülmesinin araştırmayı kısıtlayacağı düşüncesi ve ayrıca araştırma sürecine öğretmen olarak katılan araştırmacının MEB’in verdiği (çerçevesi belli) bir izin süresinde öğrencilerle vakit geçirebilecek olmasından hareketle çalışma grubunun 25 ve altında bir sayıda olmasıdır. Bütün bunların sonucunda çalışma grubu olarak seçilen uygulama sınıfına dair bilgiler şöyledir: On ikisi erkek, sekizi kız 20 öğrenci ile çalışılmıştır (İkisi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencidir.). Ancak sınıftaki özel öğrencilerden elde edilen veriler, çalışmaya alınamamıştır. Çalışma 2016 yılı bahar döneminde İstanbul’da bir devlet ortaokulunda yürütülmüş olup ilgili tarihte MEB 2006 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar) kullanılmaktaydı.

### **Veri Toplama Araçları**

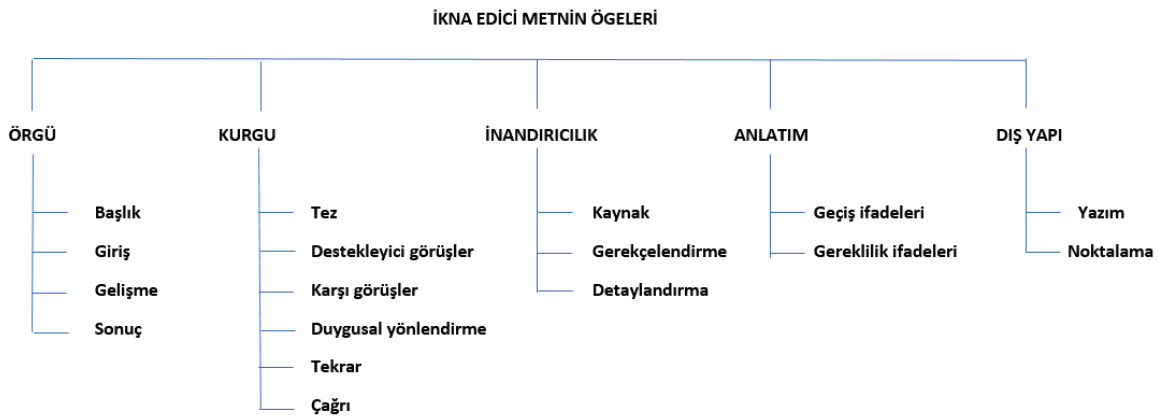
Çalışmanın veri toplama araçları şunlardır: Öğrenci ürünleri (öğrencilerin oluşturduğu ikna edici metinler), ikna edici metin değerlendirme rubriği, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, analiz metinleri ve kontrol listesi.

Öğrenci ürünleri (öğrencilerin yazdığı ikna edici metinler ve analiz ettikleri metinler). Öğrenciler ikna edici yazma eğitimi öncesinde, eğitim sırasında ve sonrasında üç metin yazdırılmıştır. Uygulamada 18 öğrenciden 54 metin alınmıştır.

İkna edici metin değerlendirme rubriği: İkna edici metin öğelerinin değerlendirilmesini sağlayan, beş bölüm, on yedi öğeden oluşan ve 4 puan üzerinden puanlanan Beyreli ve Konuk’un (2016) geliştirdiği bir analitik rubrik kullanılmıştır. Flynn ve Flynn’a (2003) göre rubrikler, öğrencilerin çalışmasını dereceli ölçeklerle değerlendirmek için kullanılan bir tür değerlendirme formudur. Bu form sayesinde, öğrencilere çalışmalarının niteliğini gösteren puanlar verilir. Yazarlara göre rubriğin faydaları şöyledir: Öğrencilere ve öğretmene sorumluluklar yükler, öğretmenin beklentilerini öğrenciye bildirir, öğretmenin öznelliğini en aza indirir, yazma müfredatının uygulanışından emin olmayı sağlar. Araştırmada kullanılan rubriğin puan aralıkları şöyledir:

- 0 – → rubrikte 0 puan yoktur
- 1 – 1,75 → yetersiz
- 1,76 – 2,51 → geliştirilmeli
- 2,52 – 3,27 → iyi
- 3,28 – 4,00 → çok iyi

Rubrikte değerlendirmesi yapılan ikna edici metin bölümleri ve öğeleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İkna Edici Metnin Bölümleri ve Öğeleri

Araştırmacı ve öğrenci günlüğü. Johnson’a (2014) göre günlükler araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlem ve düşünceleri kaydetme aracı; araştırmanın parçalarını kronolojik olarak bir araya getirirken önemli bir kaynak; gözlemler, analizler şekiller, taslaklar, alıntılar, yorumlar, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çeşitli verilere yer verilen bir kayıt defteridir. Süreç boyunca araştırmacı ve öğrenciler haftalık olarak günlük doldurmuş ve bu günlükler sayesinde araştırmacının ve öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerinin neler olduğu tespit edilmiştir.

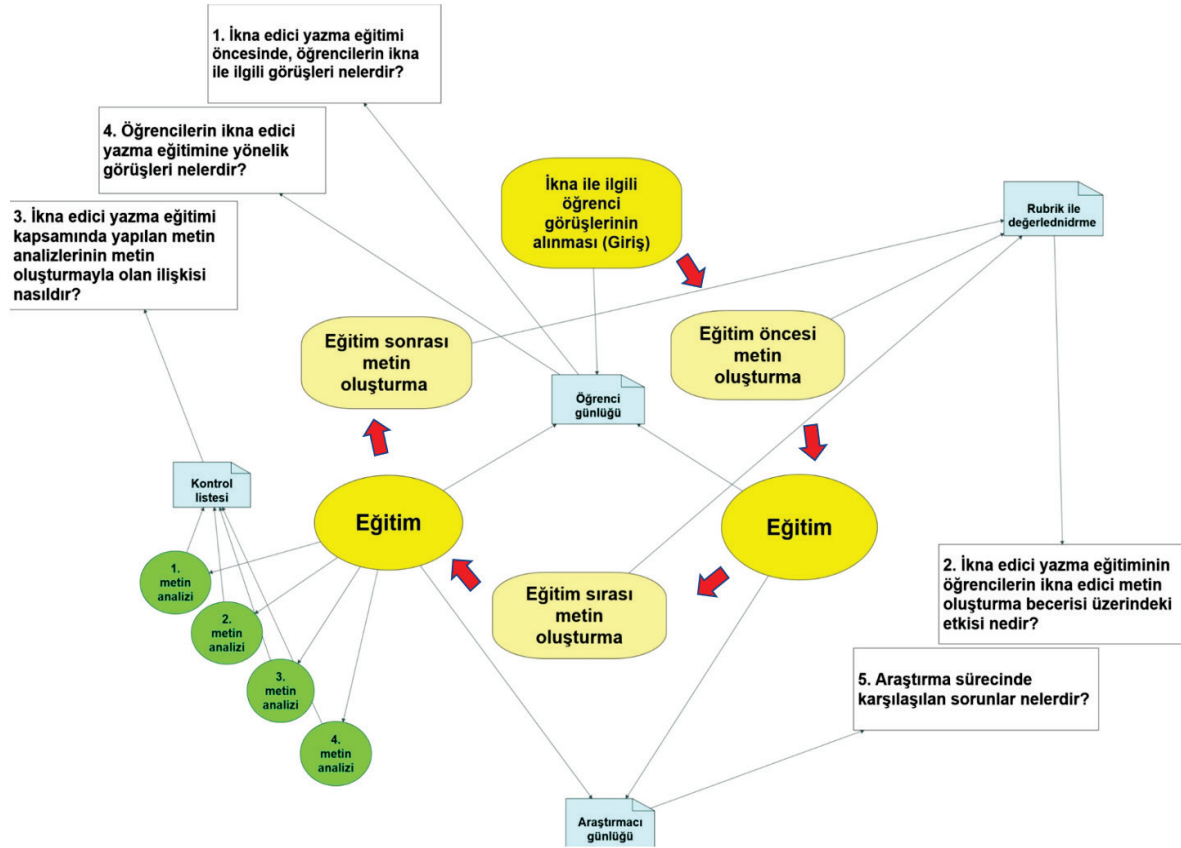
Analiz metinleri ve kontrol listesi. Öğrencilerin ikna edici metinlerini çözümleyebilme durumlarını görmek amacıyla dört ikna edici metinden faydalanılmıştır. Eğitim sürecinde, öğrencilerden bu metinlerdeki ikna edici metin öğelerini bularak analiz etmeleri istenmiştir. Metin analizinde ikna edici metin bölümlerinden olan “kurgu, inandırıcılık, anlatım” öğrencilere sorulurken “örgü ve dış yapı” sorulmamıştır. Daha sonra öğrencilerin metin analizi sonuçlarını değerlendirebilmek için kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi, öğrencilere ait herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan unsurlardan ne kadarının öğrenciler tarafından anlaşıldığını çeşitli işaretlerle gösteren ve bir kişinin aynı performansı için birçok defa kullanılabileceği gibi birçok kişi için de kullanılabilen bir listedir (MEB, 2006). Bu çalışmada kontrol listeleri, öğrencilerin metin analizi performanslarını toplu bir listede görebilmek amacıyla kullanılmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 15 haftada (34 ders saati) toplanmıştır. Çalışma kapsamında, süreç temelli yazma modeli ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ikna edici yazma eğitimi programı öğrencilerle yürütülmüştür. Karatay’a (2013) göre süreç temelli yazma, hazırlık (konu belirleme), planlama (yazma taslağı oluşturma), geliştirme (yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme), düzeltme (yazıyı dil anlatım, yazım ve noktalama bakımından düzeltme), yayınlama (metnin okurla paylaşılması) olmak üzere beş aşamadan oluşan öğretmenin öğrencilerle birlikte yazılı anlatım çalışmalarını yürüttüğü bir süreçtir. İkna edici yazma becerisinin kazandırılması sürecinde teori ile uygulama arasındaki boşluklar doldurulmaya çalışılmıştır.



beklememeye ikna etmek / okul formalarının gerekli olduğuna ikna etmek. Metin analizi yaparken öğrenciler, her bir metin için yaklaşık 45-50 dakikalık bir süre kullanmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları analizler kontrol listesi ile değerlendirilmiş sonuçlar öğrencilerle sınıf ortamında tartışılmıştır. Bu etkinlikten sonra öğrenciler eğitim sonrası metinlerini oluşturmuşlardır. Daha sonra değerlendirme sonuçları öğrencilerle paylaşılarak süreç tamamlanmıştır. Süreç boyunca araştırmacı ve öğrenciler günlük yazmışlardır. Ayrıca eylem araştırmasının da doğasına uygun olarak haftalık olarak araştırmacı, alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni toplantılar yapmıştır. Bu toplantılarda öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda programda yer yer güncellemelere gidilmiştir. Aşağıda araştırma soruları bağlamında eylem araştırması süreci yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırma Soruları Bağlamında Eylem Araştırması Süreci Seması

### Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında veri analizi, veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülür ve veri analizinde araştırmacının inandırıcılığına, transfer edilebilirliğine, güvenilmeye layık olmasına ve onaylanabilirliğine dikkat edilmelidir (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2014). Johnson (2014) eylem araştırmasında doğruluk ve güvenilirliğin oluşturulmasında üç esas bileşenin geçerlik, güvenilirlik ve çeşitleme olduğuna dikkat çeker ve öğrencilerin yazmadaki fikirlerini düzenleme ve iletme yeteneklerinin geçerli bir ölçümü için gerçek yazı örneklerine bakmak ve nesnel değerlendirmeyi sağlayacak yazı değerlendirme formu kullanmak gerektiğini söyler. Bizim çalışmamızda, öğrenci metinlerini değerlendirmek için geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik çalışması yapılmış bir rubrik tercih edilmiştir. Johnson (2014) eylem araştırmasında, çeşitleme ve güvenilirliğin farklı türde veri toplama, farklı veri toplama kaynakları kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleştirildiğini söyler. Bizim çalışmamızda veri kaynaklarında zenginliği sağlamak için öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci metinleri, analiz metinleri ve kontrol listeleri kullanılmış, çalışma 15 haftalık bir zaman sürecinde gerçekleştirilmiş, süreç boyunca sürekli veri toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı, alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni her hafta düzenli toplantılar yapmış, toplantılarda veri analizleri

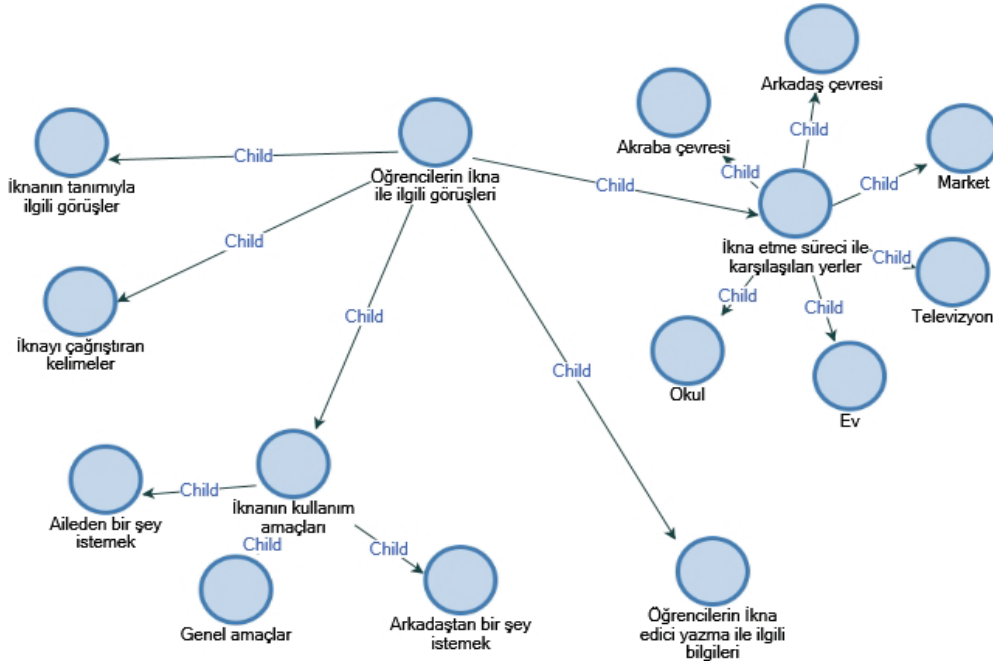
değerlendirilmiş ve dönütler eğitim sürecine yansıtılmış, verilerde doyuma ulaşıp tekrara düşülene kadar çalışma yürütülmeye devam edilmiştir.

Araştırma verilerin analizi için SPSS 23 ve NVivo 11 Pro programları kullanılmıştır. Öğrencilerden gelen metinler, araştırmacı tarafından rubrik ile değerlendirilerek puanlanmış ve bu puanlar kronolojik sıralarına uygun olarak bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra SPSS'e veri olarak işlenmiştir. İkna edici metin analizi puanları da benzer şekilde kronolojik sırayla önce bilgisayar ortamına aktarılmış sonra SPSS'e veri olarak işlenmiştir. Daha sonra bu puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Friedman ve Wilcoxon fark testleri kullanılmıştır. Friedman testi bir gruba ait birden fazla ölçüm arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Wilcoxon testi ise bir gruba ait (tekrarlı) iki ölçümün karşılaştırılması için kullanılır (Can, 2014). Öğrencilerin ikna edici metin oluşturma ve analiz etme puanları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Spearman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada non-parametrik testlerin tercih edilme nedeni, araştırmadaki örneklem sayısının 30'dan az olmasıdır. Baykul (1999; aktaran Can, 2014) örneklem sayısı 30'un altında kalan gruplarda verilerin normal dağılım sergilemesinin zayıf bir olasılık olduğunu, veri sayısı 30'u geçtikten sonra bu verilerin değerlerinin normal dağılım özellikleri sergileyebileceğini, 30 veya daha az sayıda öge içeren örneklemelere 'küçük örneklem' denildiğini söyler. Öğrencilerin ikna edici anlatımın öğelerini uygulayabilme ve tespit edebilme durumlarını belirlemek için bilgisayar ortamındaki puanlar üzerinde istatistik hesaplamalar yapılmış, puanlar yüzdelik değerlere dönüştürülmüştür. Elde edilen yüzde değerleri grafik hâline getirilerek önceki yapılan non-parametrik testlerin doğruluğunu da sınavacak şekilde çeşitleme deseni ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Gökçek (2014) çeşitleme deseni sayesinde farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılabilceğini ve araştırmacıya araştırmanın sonucunu etkileyebilecek birçok sebebi kontrol etme ve değerlendirme şansı tanıdığını ifade eder.

Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden gelen verilerin analizi için NVivo 11 Pro programı kullanılmıştır. Bazaley ve Jackson (2015) yapılandırılmış kodlama sistemi ile verilerin Nvivo'da nodlar içinde temalar ve alt temaların yer aldığı dallanan ağaç sistemi şeklinde düzenlenebileceğini söyler. Veri analizi için tümevarım ve tümenden gelimden faydalanılmıştır. Johnson (2014) tümevarım analizi için veri toplama süreci ile başlayan, bir grup veriye bakarak veriler içinde düzen oluşturmaya çalışmak kodlar ve kategoriler aramaktır, der. Bu çalışmada da verilerde benzer örüntüler aranmış, bu benzerlikler gruplandırılarak kodlanmıştır. Başlangıçtaki örüntüler içinde yapılan bu kodlamalar sayesinde sık tekrar edenler Nvivo programı ile kodlanarak bir node listesi oluşturulmuştur. Veriler biriktikçe bu node listeleri temalar ve alt temaların bulunduğu bir yapı hâlinde gelmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. **“İkna edici yazma eğitimi öncesinde, öğrencilerin ikna ile ilgili görüşleri nelerdir?”** araştırma sorusuna dair öğrencilerin görüşleri beş tema etrafında toplanmıştır (bk. Şekil 3).



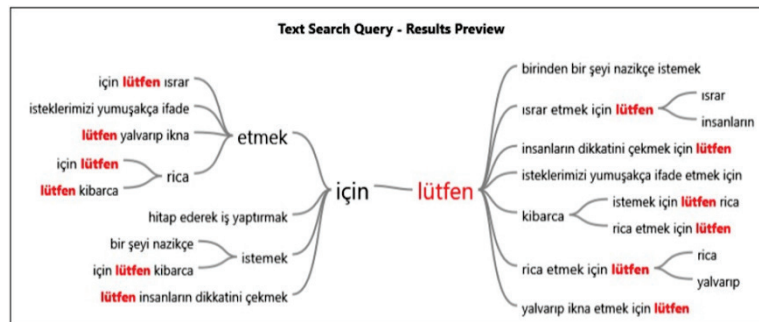
Şekil 3. Eğitim Öncesi İkna ile İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Model

1. İknanın tanımıyla ilgili görüşler. Öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrenci tanımlarının tamamının ikna kelimesinin anlamıyla tutarlı bir şekilde örtüştüğü görülmüştür. Ancak öğrencilerin %22'sine ait *“birine bir şeyi zorla yaptırmak”* vb. şeklindeki tanımları, bazı öğrencilerin iknanın günlük hayatta bazen olumsuz yönde kullanılabilmesinin farkında olduğunu da göstermektedir. Konu ile ilgili bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

- Ö2: *Bir insana zorla veya kısmen zorla istediğini yaptırmak*
- Ö5: *Kişiyi ya da kişileri zorlayarak bir iş ya da başka bir şeyi yaptırmak*

Öğrencilerin tanımlarından hareketle ikna için şöyle bir tanım oluşturulabilir: *“Israr ederek, zorlayarak, güzel sözler söyleyerek, güzel ve saygılı davranarak, bir şeyi, bir isteği, bir işi, bir amacı, bir konuyu, bir düşünceyi inanılabilir, beğenilebilir, kabul edilebilir hâle getirme ve karşıdaki insana istenileni yaptırmak.”*

2. İkna'yı çağrıştıran kelimeler. Öğrencilere göre ikna'yı çağrıştırdığı düşünülen ve en sık kullanılan 7 kelime/söz: *“lütfen (11 defa)”, “yalvarmak (5 defa)”, “ne olur (4 defa)”, “rica (4 defa)”, “ısrar (3 defa)”, “iste-k/mek (3 defa)”, “inandırmak (2 defa)”*tır. En sık kullanılan *“lütfen”* kelimesi olmuştur. Öğrencilerin *“lütfen”* kelimesini seçme gerekçeleri Şekil 4.'teki kelime ağacında gösterilmiştir.



Şekil 4. Lütfen için Kelime Ağacı

3. İkna etme süreci ile karşılaşılan yerler. Öğrencilerin %50'si evde, %25'i okulda ve arkadaş çevresinde, %12,5'i markette, %4,1'i televizyonda, %4,1'i akraba çevresinde, %4,1'i her yerde ikna etme süreci ile karşılaştığını belirtmiştir.

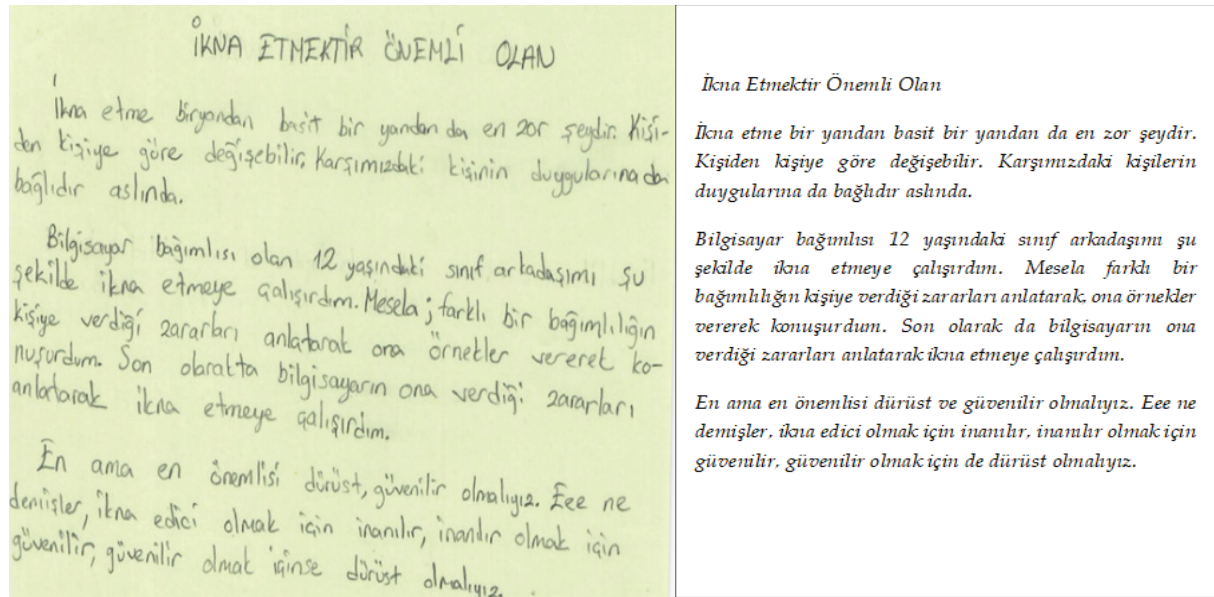
4. İknanın kullanım amaçları. Öğrencilerin %64,4'ü "aileden bir şey istenmesi / ailesinin öğrenciden bir şey istemesi", %19'u "arkadaştan bir şey istenmesi / arkadaşlarının öğrenciden bir şey istemesi", %16,1'i birini bir şeye inandırarak bir şey yapmasını sağlama gibi ev ve okul dışında kalan daha genel isteklerin gerçekleştirilmesi amaçları için iknayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Arkadaş çevresine yönelik amaçlarla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri:

- Ö3: Arkadaşlarım futbol maçına götürmek için beni ikna etmeye çalışır. (Arkadaşlarım "Sen olmazsan gol yeriz." Diyorlar, ben de mecburen gidiyorum.)
- Ö9: Küstüğümüz kişiyle barışmak için onu ikna etmeye çalışabiliriz.

5. Öğrencilerin ikna edici yazma ile ilgili bilgileri. Öğrenci günlüklerinden hareketle öğrencilerin daha önce ilkokul da dâhil olmak üzere ikna edici yazma konusunda hiçbir çalışma yapmadıkları görülmüştür. Aşağıda konu ile ilgili iki öğrencinin görüşü yer almaktadır.

- Ö7: Genellikle, Türkçe dersinde hikâye, masal, şiir yazıyoruz. Daha önce ikna edici bir metin yazmadım, okumadım da.
- Ö15: İkna edici yazma ile ilgili ilkokulda hiç metin yazdığımızı hatırlamıyorum.

"İkna edici yazma eğitiminin öğrencilerin ikna edici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisi nedir?" araştırma sorusuna ilişkin olarak eğitim öncesinde öğrencilerin yazdıkları metinlerin ikna edici metin formatından oldukça uzak olduğu görülmüştür (bk. Şekil 5.).



Şekil 5. Eğitim Öncesinde Oluşturulmuş Öğrenci Metinlerinde Bir Örnek

Öğrencilerin eğitim öncesi, süreci ve sonrasındaki puanları için Friedman testi yapılmış ve ölçümler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

**Tablo 10.** Eğitim Öncesi, Sırası, Sonrası Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Ölçümler	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Chi -Square	df
Eğitim öncesi metin oluşturma		1,38	0,202	1,00		
Eğitim sırası metin oluşturma	18	2,79	0,431	2,06	34,111	2
Eğitim sonrası metin oluşturma		3,39	0,419	2,94		

Tablo 10 incelendiğinde birinci metin oluşturma, ikinci metin oluşturma ve üçüncü metin oluşturma puanları arasında  $p=,000<,001$  düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu anlamlılığın hangi ölçümde ne kadar olduğunu belirlemek için ikişerli gruplar hâlinde ölçüm yapmaya imkân tanıyan Wilcoxon testine başvurulmuştur.

**Tablo 11.** Eğitim Öncesi, Sırası, Sonrası Metin Oluşturma Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Wilcoxon(z)
Eğitim öncesi metin oluşturma ile Eğitim sırası oluşturma	Negatif Sıra	0	,00	,00
	Pozitif Sıra	18	9,50	171,000
	Eşit	0		
Eğitim öncesi metin oluşturma ile Eğitim sonrası metin oluşturma	Negatif Sıra	0	-00	,00
	Pozitif Sıra	18	9,50	171,000
	Eşit	0		
Eğitim sırası metin oluşturma ile Eğitim sonrası metin oluşturma	Negatif Sıra	1	10,50	10,50
	Pozitif Sıra	17	9,44	160,50
	Eşit	0		

Tablo 11’de yer alan Wilcoxon testi sonuçları incelendiğinde eğitim öncesi ve eğitim sırası metin oluşturma arasındaki başarı değişimi  $p=,000<,01$  düzeyinde (-3,724), eğitim öncesi ve eğitim sonrası metin oluşturma arasındaki başarı değişimi  $p=,000<,001$  düzeyinde (-3,726), eğitim sırası ve sonrası metin oluşturma arasındaki başarı değişimi  $p=,001<,01$  düzeyinde (-3,267) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

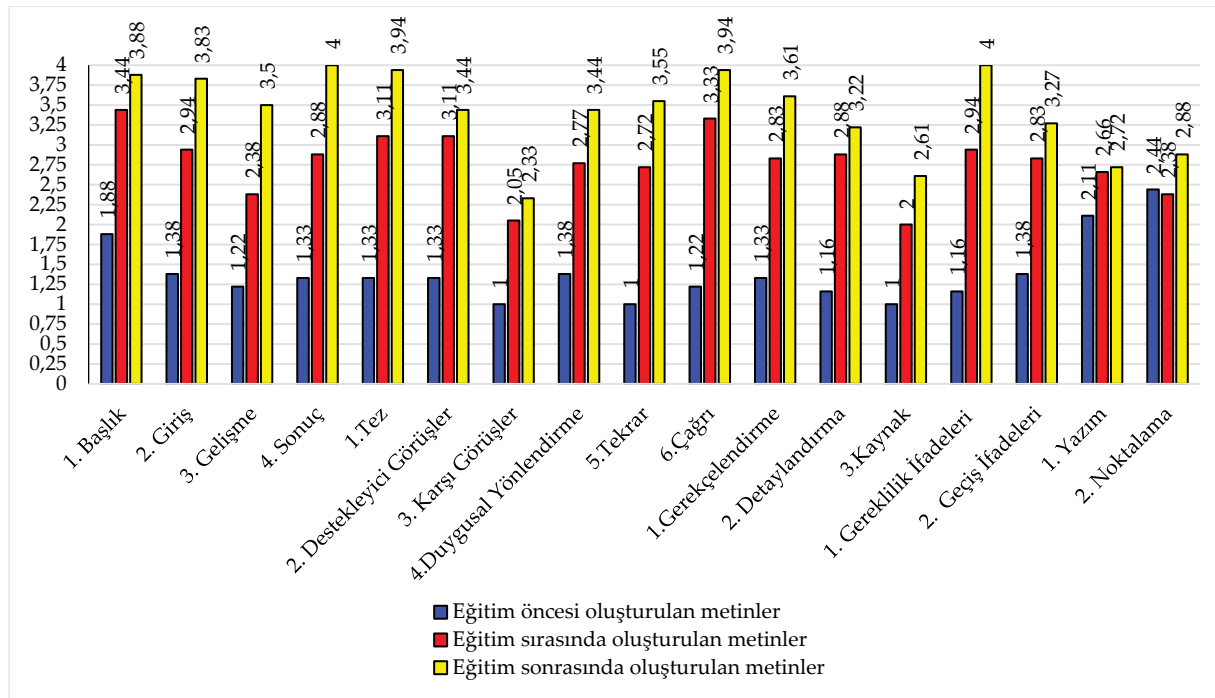
**Tablo 12.** Eğitim Öncesi, Sırası ve Sonrası İkna Edici Metnin Bölümlerindeki Başarı Sıralaması

1. metin oluşturma (Eğitim öncesi)		2. metin oluşturma (Eğitim sırası)		3. metin oluşturma (Eğitim sonrası)	
1. Dış yapı	2,27	1. Örgü	2,91	1. Örgü	3,80
2. Örgü	1,45	2. Anlatım	2,88	2. Anlatım	3,63
3. Anlatım	1,27	3. Kurgu	2,85	3. Kurgu	3,44
4. Kurgu	1,21	4. İnanırcılık	2,57	4. İnanırcılık	3,14
5. İnanırcılık	1,16	5. Dış yapı	2,52	5. Dış yapı	2,80

Tablo 12’de ikna edici metin öğelerinin eğitim sürecindeki puan dağılımları gösterilmiştir. “Dış yapı” bölümü eğitim öncesi metinlerde en yüksek başarı diliminde yer alırken eğitim sırası ve sonrası metinlerde en düşük başarı diliminde yer almıştır. “Örgü”, “anlatım”, “kurgu”, “inanırcılık” bölümlerindeki başarı sıralaması büyük oranda süreç boyunca değişmemiştir.

İkna edici metin öğelerinin eğitim sürecindeki başarı durumları Şekil 6’daki grafikte gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde, eğitim öncesinde ikna edici metin öğelerinin “yetersiz” düzeyinde, eğitim sırasında “iyi” düzeyinde ve eğitim sonrasında “çok iyi” düzeyinde kümelendiği görülmektedir. Eğitim sonunda “sonuç” ve “gereklilik ifadeleri” kullanımında öğrenciler %100’lük bir başarıya ulaşmışlardır.





Şekil 6. Eğitim Öncesi, Sırası ve Sonrası İkna Edici Metin Öğelerinin Gelişim Durumu

Eğitmeden önce, eğitim sırasında ve sonrasında, ikna edici metin öğelerinin durumu aşağıdaki tablolarda listelenmiştir.

Tablo 13. Eğitim Öncesi Metin Oluşturmada Öğelerin Başarı Düzeyleri

1 – 1,75	Yetersiz	14 öge	Giriş, gelişme, sonuç, tez, destekleyici görüşler, karşı görüşler, duygusal yönlendirme, tekrar, çağrı, gerekçeleştirme, detaylandırma, kaynak, gereklilik ve geçiş ifadeleri
1,76 – 2,51	Geliştirilmeli	3 öge	Başlık, yazım, noktalama
2,52 – 3,27	İyi	-	-
3,28 – 4,00	Çok iyi	-	-

Tablo 13'teki verilere göre eğitim öncesinde "iyi" ve "çok iyi" düzeyinde öge bulunmazken 3 öge "geliştirilmeli" düzeyindedir.

Tablo 14. Eğitim Sırası Metin Oluşturmada Öğelerin Başarı Düzeyleri

1 – 1,75	Yetersiz	-	-
1,76 – 2,51	Geliştirilmeli	4 öge	Gelişme, karşı görüşler, kaynak, noktalama
2,52 – 3,27	İyi	12 öge	Giriş, sonuç, tez, destekleyici görüşler, duygusal yönlendirme, tekrar, çağrı, gerekçeleştirme, detaylandırma, gereklilik ve geçiş ifadeleri, yazım
3,28 – 4,00	Çok iyi	1 öge	Başlık

Tablo 14'teki verilere göre eğitim sırasında, yetersiz düzeyinde öge bulunmamakta ve en yüksek başarının "başlık" ögesinde olduğu görülmektedir.

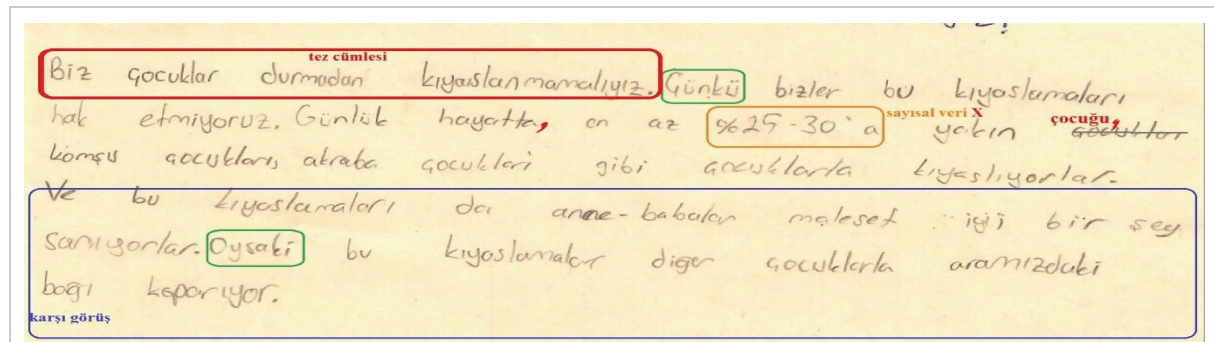
**Tablo 15.** Eğitim Sonrası Metin Oluşturmada Ögelerin Başarı Düzeyleri

1 - 1,75	Yetersiz	-	-
1,76 - 2,51	Geliştirilmeli	1 öge	Karşı görüşler
2,52 - 3,27	İyi	4 öge	Detaylandırma, kaynak, yazım, noktalama, geçiş ifadeleri
3,28 - 4,00	Çok iyi	12 öge	Başlık, giriş, gelişme, sonuç, tez, destekleyici görüşler, duygusal yönlendirme, tekrar, çağrı, gerekçeleştirme, gereklilik ifadeleri.

Tablo 15'teki verilere göre eğitim sonrasında "yetersiz" düzeyinde madde yer almazken "karşı görüşler" maddesi "geliştirilmeli" "kaynak", "detaylandırma", "yazım" ve "noktalama", "geçiş ifadeleri" "iyi" düzeyinde yer almıştır.

Yazım ve noktalama eğitim öncesinde en yüksek başarı gösterilen ögeler olmasına karşın eğitim sonunda bu ögelerdeki gelişim beklenen düzeyin altında kalmıştır. On bir metin ögesi "yetersiz" düzeyinden "çok iyi" düzeyine yükselerek üç düzeylik bir gelişim kat ederken bu iki öge "geliştirilmeli" düzeyinden "iyi" düzeyine yükselerek bir düzeylik bir gelişim gösterebilmiştir (yazım puanları: 2.11 > 2.66 > 2.72 // noktalama puanları: 2.44 > 2.38 > 2.88).

Karşı görüşler ögesinde eğitim öncesinde öğrencilerin hiçbiri metinde karşı görüşlere yer vermemiş ve rubrikten 1 puan almıştır. Eğitim sonrasında öğrencilerin bu ögeden aldığı puan 2,33'e yükselse de geliştirilmeli düzeyi geçilememiştir. Ayrıca öğrenciler, metinlerinde yer verdikleri karşı görüşlerin %60'nı çürütebilirken, %40'ında bu başarıyı gösterememişlerdir. Bunun yanı sıra metinlerde yer alan karşı görüşlerin %40'ı giriş paragrafında, %53'ü gelişme paragrafında, %7'si sonuç paragrafında ele alınmıştır.



Biz çocuklar durmadan kıyaslanmamalıyız. Çünkü bizler bunu hak etmiyoruz. Günlük hayatta, en az %25-30'a yakın çocuğu komşu çocukları ve akraba çocukları gibi çocuklarla kıyaslıyorlar. Ve bu kıyaslamaları da anne-babalar maalesef iyi bir şey sanıyorlar. Oysaki bu kıyaslamalar diğer çocuklarla aramızdaki bağı koparıyor.

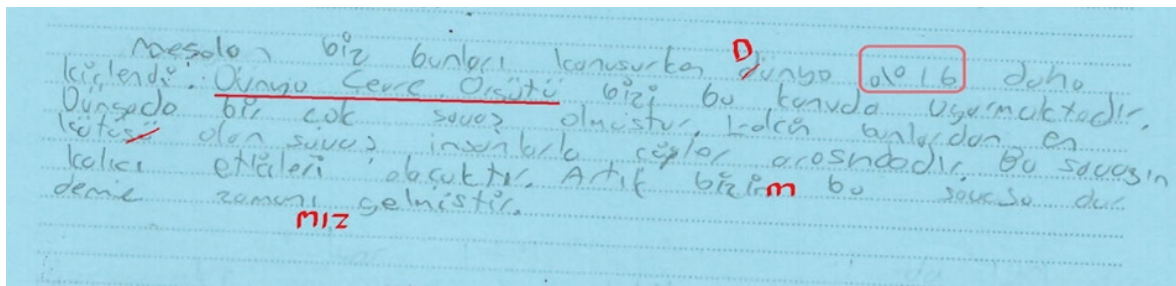
**Şekil 7.** Tez, Geçiş ifadesi, Karşı Görüşler, Detaylandırma Kullanım Örneği

Şekil 7'deki metin incelendiğinde, giriş paragrafında, öğrenci

- (Tez) "Biz çocuklar durmadan kıyaslanmamalıyız." diyerek savunduğu fikri bir tez cümlesi ile ifade etmiştir.
- (Geçiş ifadesi) Neden/amaç-sonuç ilişkisini göstermek için "çünkü" geçiş ifadesini, düşüncenin yönünü değiştirmek ve karşıtlığı belirtmek için "oysaki" geçiş ifadesini kullanmıştır.
- (Karşı görüşler) "Ve bu kıyaslamaları anne-babalar maalesef iyi bir şey sanıyorlar. Oysaki bu kıyaslamalar diğer çocuklarla aramızdaki bağı koparıyor." diyerek karşı görüşleri eleştirmiştir.

- (Detaylandırma) Ayrıca öğrenci “Günlük hayatta, en az %25-30’a yakın çocuğu, komşu çocuğu, akraba çocuğu gibi çocuklarla kıyaslıyorlar.” diyerek ikna edici tekniklerden sayısal veriyi kullanmaya çalışmıştır. Ancak kullandığı verinin bir kaynağı olmadığından güvenilir değil ve inandırıcılığı son derece düşüktür.

Kaynak Eğitim öncesinde öğrencilerin hiçbiri metinlerinde bir kaynağa yer vermemiş ve metinlerin kaynak ögesinin rubrikten aldığı puan 1 olmuştur. Eğitim sonrasında bu puan 2,61 puanla “iyi” düzeyine yükseldiler de kaynak ögesi 17 öge içinden 16. sırada başarı gösterilebilen bir öge olmuştur.



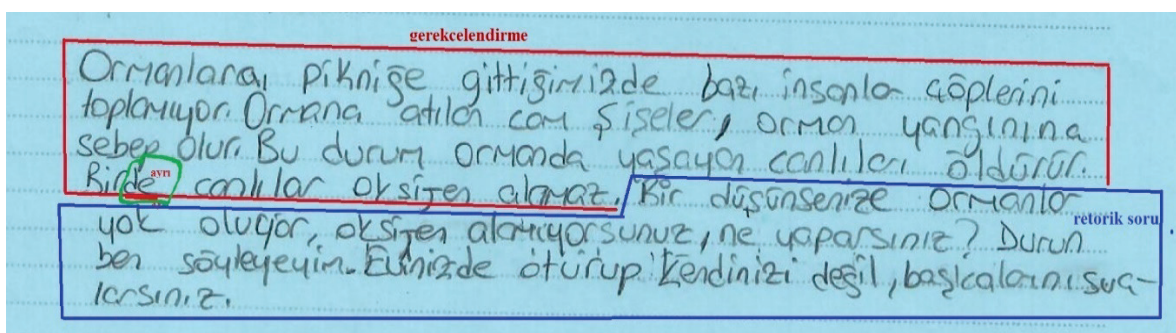
Mesela biz bunları konuşurken Dünya %16 daha kirlendi. Dünya Çevre Örgütü bizi bu konuda uarmaktadır. Dünyada birçok savaş olmuştur. Lâkin bunlardan en kötü olan savaş insanlarla çöpler arasında. Bu savaşın kalıcı etkileri olacaktır. Artık bizim bu savaşa dur deme zamanımız gelmiştir.

Şekil 8. Kaynak ve Detaylandırma Kullanımı Örneği

Şekil 8’deki metin incelendiğinde,

- (Kaynak) Öğrencinin Dünya Çevre Örgütü bilgilerinden alıntı yaptığı görülmektedir.
- (Detaylandırma) Ayrıca öğrenci “Dünya %16 daha kirlendi.” diyerek bir istatistik sayısal veri kullanmıştır

Detaylandırma bölümü öğrencilerin ikna edici teknik kullanımını ölçen ögedir. Eğitim öncesinde metinlerde 1,16 puanla “geliştirilmeli” düzeyinde ikna edici teknik kullanırken eğitim sonunda 3,23 puanla “iyi” düzeyinde kullanılmıştır. Detaylandırmada öğrencilerin en sık kullandığı iki ikna edici teknik %38,9 oranı ile retorik sorular ve %30,5 oranı ile sayısal verilerdir. Diğer teknikleri kullanım oranları; örnek: %11,8, karşılaştırma; %8,4, anekdot; %8,4, tanık gösterme; %1,6’dır.



Ormanlara, pikniğe gittiğimizde bazı insanlar çöplerini topluyor. Ormana atılan cam şişeler, orman yangınına sebep olur. Bu durum ormanda yaşayan canlıları öldürür. Bir de canlılar oksijen alamaz. Bir düşünsenize ormanlar yok oluyor, oksijen alamıyorsunuz, ne yaparsınız? Durun ben söyleyeyim. Evinizde oturup kendinizi değil başkalarını suçlarsınız.

Şekil 9. Gerekçeleştirme, Detaylandırma, Duygusal Yönlendirme Kullanım Örneği

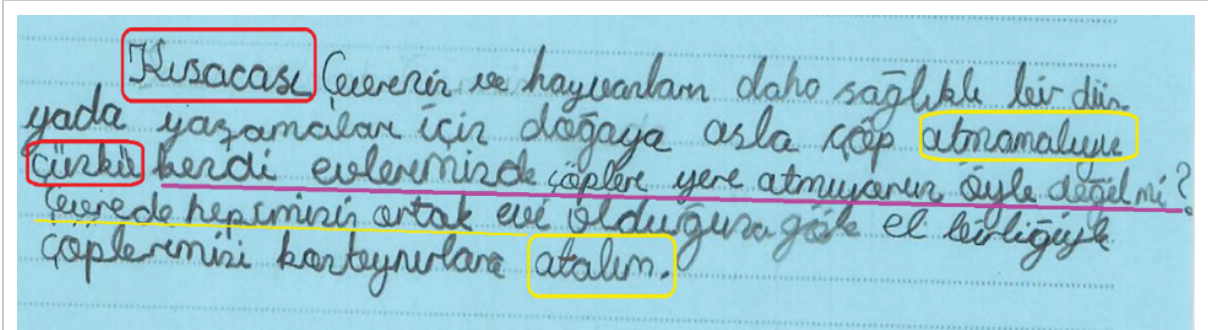
Şekil 9’daki metin incelendiğinde, öğrenci

- (Gerekçeleştirme) Öğrenci “Ormanlara pikniğe gittiğimizde bazı insanlar çöplerini topluyor.” diyerek bir durumu ortaya koymuş. “Ormanlara atılan cam şişeler, orman yangınlarına sebep olur.” diyerek bu durumun sebebiyet verebileceği bir muhtemel sonucu söyleyerek gerekçeleştirme yapmıştır. Ayrıca öğrenci, “Bu

*durum ormanda yaşayan canlıları öldürür. Bir de canlılar oksijen alamaz.”* diyerek yangınların sebebiyet verebileceği yeni muhtemel sonuçları söyleyerek gerekçelendirme yapmaya devam etmiştir.

- (Detaylandırma) Öğrenci, “*Bir düşünsenize ormanlar yok oluyor, oksijen alamıyorsunuz, ne yaparsınız?*” diyen bir retorik soru ile okuyucunun yangında, ormanda ölme tehlikesi yaşayan canlılarla empati kurmasını sağlamıştır.
- (Duygusal yönlendirme) Ayrıca öğrenci kendi sorduğu soruya “*Durun ben söyleyeyim. Evinizde oturup kendinizi değil başkalarını suçlarsınız.*” diye cevap vererek okuyucuda suçluluk duygusu uyandırarak duygusal yönlendirme yapmıştır.

Geçiş ifadeleri ögesinde, öğrenciler eğitim sonunda 3,27 puanla “iyi” düzeyinde başarı gösterebilmiştir.



Kısacası çevrenin ve hayvanların daha sağlıklı bir dünyada yaşamaları için doğaya asla çöp atmamalıyız. Çünkü kendi evlerimizde çöpleri yere atmıyoruz öyle değil mi? Çevrede hepimizin ortak evi olduğuna göre el birliğiyle çöplerimizi konteynrlara atalım.

**Şekil 10.** Tekrar, Detaylandırma, Çağrı, Gereklilik ifadesi, Geçiş ifadesi Kullanım Örneği

Şekil 10'daki metin incelendiğinde, öğrencinin sonuç paragrafında;

- (Tekrar) “*Doğaya asla çöp atmamalıyız.*” ifadesi ile metnin tezini tekrar ederek vurguladığı,
- (Detaylandırma) “*Kendi evlerimizde çöpleri yere atmıyoruz, öyle değil mi?*” diyerek ikna edici tekniklerden retorik soruyu kullandığı,
- (Çağrı) “*Çevre de hepimizin ortak evi olduğuna göre el birliğiyle çöplerimizi konteynrlara atalım.*” diyerek çözüm önerisi sunduğu ve okuyucuya harekete geçme çağrısı yaptığı,
- (Gereklilik İfadeleri) “*Atmamalıyız*” diyerek gereklik kipini, “*atalım*” diyerek istek/emir kipini, gereklik ifadesi olarak kullandığı,
- (Geçiş ifadeleri) Ayrıca öğrencinin, sonuca bağlamak için “*kısaca*”; neden/amaç-sonuç ilişkisini göstermek için “*çünkü*” geçiş ifadelerini kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları geçiş ifadeleri ve kullanım amaçları aşağıdaki Tablo 16'da verilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin eğitim öncesinde 11, eğitim sırasında 15, eğitim sonrasında 22 farklı geçiş ifadesi kullandıkları görülmektedir. Ayrıca geçiş ifadesi sayısında olduğu gibi bunların metinlerdeki kullanım sıklıklarında da eğitimin sonuna doğru bir artış olmuştur.

Öğrenciler %40,2 oranı ile en çok “karşıtlığı belirtmek / düşüncenin yönünü değiştirmek” amacıyla, ikinci sırada %33,3 oranıyla “neden / amaç-sonuç ilişkisini göstermek” amacıyla, üçüncü sırada %14,8 oranında “düşüncüyü tekrar vurgulamak ve anlamı güçlendirmek” amacıyla, son sırada ise %11,6 oranıyla “sonuca bağlamak” amacıyla geçiş ifadesi kullanmışlardır. Öğrenciler:

- “*Karşıtlığı belirtmek / düşüncenin yönünü değiştirmek*” için %56,5 oranıyla en çok “ama”,
- “*Neden / amaç-sonuç ilişkisini göstermek*” için %39,6 ve %38 oranıyla en çok “çünkü ve bu yüzden”
- “*Düşüncüyü tekrar vurgulamak ve anlamı güçlendirmek*” için %46,4 oranıyla en çok “aslında” ve

“*Sonuca bağlamak*” için %54,5 oranıyla en çok “sonuç olarak” geçiş ifadesini kullanmışlardır.

**Tablo 16.** Eğitim Öncesi, Sırası ve Sonrası İkna Edici Metinlerde Kullanılan Geçiş İfadeleri

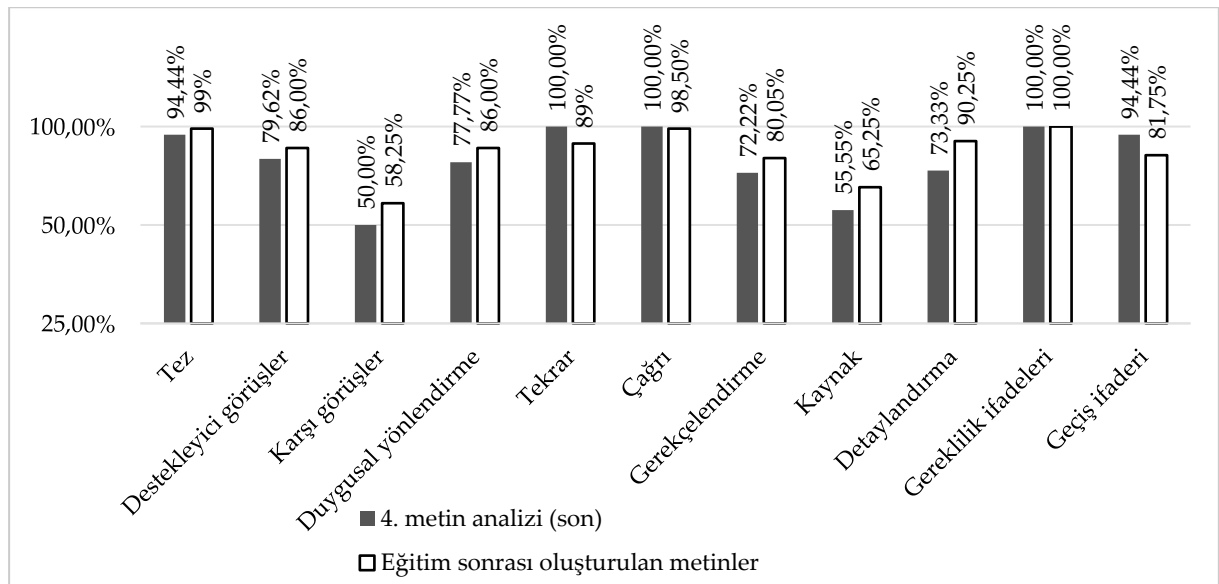
Amaç	Eğitim öncesi metinler		Eğitim sırası metinler		Eğitim sonrası metinler		Kullanım sıklıklarının toplam sayısı
	Geçiş ifadesi	Kullanım sıklığı	Geçiş ifadesi	Kullanım sıklığı	Geçiş ifadesi	Kullanım sıklığı	
Karşıtlığı belirtmek / düşüncenin yönünü değiştirmek için geçiş ifadeleri	1. Ama	10	1. Ama	15	1.Ama	18	76 (%40,2)
	2. Fakat	6	2. Fakat	4	2.Ancak	5	
			3. Oysa / oysaki	4	3.Fakat	3	
			4. Aksine	2	4.Oysa / oysaki	2	
			5. Hâlbuki	1	5.Hâlbuki	2	
			6. Tam tersi	1	6.Aksine	1	
					7.Lâkin	1	
					8.Tersine	1	
Neden / amaç-sonuç ilişkisini göstermek için geçiş ifadeleri	1. Çünkü	2	1. Bu yüzden	13	1. Çünkü	12	63 (%33,3)
	2. Bu yüzden	1	2. Çünkü	11	2. Bu yüzden	10	
	3. Bu sayede	1	3. Bu nedenle	2	3. Bu nedenle	5	
			4. Bu sayede	1	4. Böylece	2	
					5. Bu sayede	1	
					6. Bunun sonucunda	1	
					7. Bundan dolayı	1	
Düşünceyi tekrar vurgulamak ve anlamı güçlendirmek için geçiş ifadeleri	1. Aslında	2	1. Aslında	7	1. Aslında	4	28 (%14,8)
	2. Zaten	2	2. Yani	2	2. Yani	4	
	3.Hem / hem de	1	3. Zaten	1	3. Zaten	2	
	4. Yani	1			4. Hem / hem de	1	
					5. Hatta	1	
Sonuca bağlamak için geçiş ifadeleri	1. Kısacası	2	1. Sonuç olarak	5	1. Kısacası	6	22 (%11,6)
	2. Sonuç olarak	1	2. Kısacası	2	2. Sonuç olarak	6	
<i>Geçiş ifadelerinin toplam sayısı</i>	<b>11</b>		<b>15</b>		<b>22</b>		
<i>Kullanım sıklıklarının toplam sayısı</i>		<b>29</b> (%15,3)		<b>71</b> (%37,5)		<b>89</b> (%47,08)	<b>189</b>

“İkna edici yazma eğitimi kapsamında yapılan metin analizlerinin ikna edici metin oluşturmayla olan ilişkisi nasıldır?” araştırma sorusundan hareketle öğrencilerin ikna edici metin oluşturma ve bu tip metinleri analiz etme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını görmek için Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Eğitim öncesindeki metinler ikna edici metin özelliği taşımadığından analizde bunlara yer verilmemiştir.

**Tablo 17.** Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Eğitim sırasında oluşturulan metinler ve 1. metin analizi	18	,439	$p=,068>,05$
Eğitim sırasında oluşturulan metinler ve 2. metin analizi	18	,373	$p=,127>,05$
Eğitim sırasında oluşturulan metinler ve 3. metin analizi	18	,235	$p=,349>,05$
Eğitim sırasında oluşturulan metinler ve 4. metin analizi	18	,237	$p=,345>,05$
Eğitimden sonra oluşturulan metinler ve 1. metin analizi	18	,688	$p=,002<,05$
Eğitimden sonra oluşturulan metinler ve 2. metin analizi	18	,711	$p=,001<,05$
Eğitimden sonra oluşturulan metinler ve 3. metin analizi	18	,528	$p=,024<,05$
Eğitimden sonra oluşturulan metinler ve 4. metin analizi	18	,621	$p=,006<,05$

Tablo 17'deki Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonuçlarına göre eğitim sırasında oluşturulan metinler ile 1. metin analizi arasında  $p$  değeri ,05'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak eğitim sonrası oluşturulan metinler ile yapılan metin analizleri arasında  $p$  değeri ,05'den küçük olduğundan  $p<,05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



**Şekil 11.** İkna Edici Metin Öğelerinin Metin Oluşturma ve Analiz Etmedeki Son Durumlarının Karşılaştırılması

Şekil 11'deki ikna edici metin oluşturma ve analiz etme becerilerinin son durumları karşılaştırıldığında, beceriler arasında büyük oranda benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu durum Spearman testi sonuçlarını doğrulamaktadır. Metin oluşturmada öğrenciler, bir öğede %100 ile tam başarılı olurken metin analiz etmede üç öğede başarılı olmuşlardır. Her iki beceride de öğrenciler tam başarıya "gereklilik ifadeleri" ögesinde ulaşmıştır. "Tez", "tekrar", "çağrı" öğrencilerin %89'un üzerinde başarı gösterdikleri ögelerdir. "Destekleyici görüşler", "duygusal yönlendirme", "geçiş ifadeleri" öğrencilerin %77'nin üzerinde başarı gösterdiği ögelerdir. Metin oluşturma ve analiz etme becerilerinde, "karşı görüşler" ve "kaynak", en düşük başarının sergilendiği ögeler olmuştur.

**"Öğrencilerin ikna edici yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?"** araştırma sorusuna ilişkin öğrenci günlüğü analizleri sonucunda 4 tema oluşmuştur. Temalar ve alt temalar NVivo programı ile işaretlenmiş ve verilerden hareketle bir model oluşturulmuştur.

1. Eğitime yönelik memnuniyet düzeyi. Eğitim boyunca öğrenciler haftalık olarak memnuniyet düzeylerini belirtmişlerdir. Araştırmacının yürüttüğü uygulama için öğrencilerin memnuniyet düzeyi 5 üzerinden 4,36'dır.

2. Eğitimde önemli bulunan noktalar temasında ise yedi alt tema oluşmuştur. Aşağıda alt temalar ve örnek öğrenci görüşleri yer almaktadır:

- Reklamların hedef kitlesi ve amacının olması  
Ö16: *Reklamların bazı insan gruplarını ikna etmek için yapılması önemlidir.*
- Bir konunun artı ve eksi yönlerini ortaya koyma  
Ö8: *Hayatımda yaşadığım olayların artılarını ve eksilerini değerlendirebilirim.*
- Renklendirilmiş metinler üzerinde ikna edici metnin öğelerini bulma (metin analizi yapma)  
Ö6: *Renklendirilmiş metni doldurmak bence önemliydi.*
- Sayısal veri kullanımı  
Ö3: *Bence sayısal verileri metinde nasıl kullanacağımızı öğrenmek önemliydi.*
- İkna edici paragraf yazma ve inceleme  
Ö7: *Yazdığımız paragrafları kontrol etmekten hoşlandım*
- Sınıfça paragraflar yazarak metin oluşturma  
Ö17: *Paragraflardan metin oluşturmak hoştu.*
- Kompozisyonların detaylı olarak değerlendirilmesi  
Ö17: *Kâğıtlarımızın değerlendirme sonuçlarının bizimle paylaşılması, hatalarımı görmemi sağladı.*

3. Eğitimde hoşlanılmayan noktalar temasında iki alt tema oluşmuştur. Aşağıda kategoriler ve öğrenci görüşü örnekleri yer almaktadır:

- Kullanılan örneklerin içeriği ile ilgili hoşlanılmayanlar  
Ö5: *Fastfoodun kötü yönlerini öğrenmekten*  
Ö8: *Sağlığımız için zararlı olan bir konuyu işlemekten hoşlanmadım (sigara ile ilgili metin).*  
Ö9: *Reklamların bizi kandırmasından*
- Dersteki etkinliklerle ilgili hoşlanılmayanlar  
Ö9: *Bu ders için çok yazı yazmak*

4. Eğitimin günlük hayata katkısı temasında altı alt tema oluşmuştur. Aşağıda kategoriler ve öğrenci görüşü örnekleri yer almaktadır:

- Yorumlama yapmada  
Ö14: *Reklamları izlerken yorumlayabilirim*
- Karar vermede  
Ö12: *Televizyonda yayınlanan şeylerin önemli olup olmadığına karar verirken*
- Kendini ifade etmede  
Ö6: *Yaptığım uzun konuşmaların ardından konuyu kısaca tekrar ederim*
- Zayıf noktaları vurgulamada  
Ö8: *Abur cubur yiyen küçük çocuklara bu konunun zayıf noktalarını söyleyip onları bu davranıştan uzak tutabilirim*
- Bir kişiyi ikna etmede  
Ö18: *Birilerine bir olayı kanıtlayarak ikna etmek için*
- Eğitim etkinliklerinde kullanma  
Ö1: *Ödev ve sunum yaparken kullanabilirim*

**“Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?”** araştırma sorusuna ilişkin bulgular araştırmacı günlüğü verilerinin analizi ile oluşmuştur. Araştırmacının eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar ve bunlar için uygulanan etkinlikler anlatılmıştır.

1. Öğrencilerin her bir davranış için öğretmenden onay istemesi Öğrencilerin yaş düzeyi itibarı ile her şeyi öğretmene sorarak yapma alışkanlığı olduğu görülmüştür. Bu sorular “El yazısı ile mi yazalım yoksa normal mi?, Tükenmez kalemle yazsak olur mu?” gibi çok karmaşık nitelikte olmayan sorulardır. Ancak tek tek öğrencilere cevap vermek ve onların anlamasına yardımcı olmaya çalışmak, ders etkinliklerinin daha uzun sürelerde tamamlanmasına neden olarak araştırma sürecini uzatmıştır.

2. Öğrenci günlüğü yazmaya karşı isteksizlik İlk haftalarda öğrenciler ders bittikten sonra teneffüse çıkma isteği, günlük yazmanın uzun sürmesi, öğle arasına girmiş olmak gibi sebeplerden dolayı günlük yazmak istememiş veya özenmeden günlük yazmışlardır. Bu sorunu çözmek için öğrencilerden günlüklerini, evlerinde doldurmaları ve bir sonraki derste araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir.

3. Ders sırasında yapılan beklenmedik eğitim etkinlikleri Öğrencilerin sık sık metinlerdeki anlamını ve telaffuzunu bilmedikleri kelimeleri sormaları kelime çalışmasına belli bir süre ayırmayı gerekli kılmıştır. Hatta bazı öğrenciler derste önemli bulduğu şeyler olarak anlamını yeni öğrendiği kelimeleri yazmıştır. Bu durum da ikna edici yazma eğitimi sürecini uzatan bir başka etken olmuştur.

4. Okulun sosyal etkinlikleri ve öğrencilere dair beklenmedik sorunlar Okullarda kutlanan belirli gün ve haftalar etkinliklerine zaman zaman çalışma grubu mecburi olarak katılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zaman zaman yaşadıkları sağlık sorunları da olmuş, öğrenciler bunu gerekçe göstererek ödevlerini yapmamış, öğrenci günlüğünü dolduramamıştır. Bu durumlar eğitimde aksaklıklara neden olmuştur.

Ancak üçüncü ve dördüncü maddesinde belirtilen durumlara karşı programda bir sıkıştırma yapılmamıştır. Çünkü eğitimin nihai hedefinin planını yetiştirmek değil, öğrencilerde ikna edici yazma becerisi kazandırmak olduğundan, sınıfın ilerleme hızı ve okulun sosyal programlarına göre derslere devam edilmiş ve eylem araştırmasının doğası gereği öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda plan esnetilmiştir.

5. Uygulama dersleri arasındaki sürenin uzunluğu Eğitim haftada bir gün ve iki ders saati olarak yapıldığından dersler arasındaki yedi günlük süre geçtiğinden bu durum her dersin başlangıcında uzun konu tekrarlarını zorunlu kılmıştır. Bu yüzden eğitimi süresi giderek uzamıştır. Bu durum iki probleme neden olmuştur. Bunlardan ilki dersler arasındaki süre arttığı zamanlarda öğrencilerin konudan kopmaları ikincisi ise konu çok uzadığı için öğrencilerin sıkılmalarıdır. Bu durum fark edildikten sonra eğitim haftada iki gün ikişer saat olarak devam ettirilmiştir.

6. Öğrencilerin düşünce yazısı yazma etkinlikleri ile ilk defa karşılaşmalarını Çalışma grubundaki öğrencilerin beyanları bu tip metinler ve ikna edici yazma ile daha önce hiç karşılaşmadıklarını göstermiştir. Daha önce ikna edici yazma ile ilgili alt yapıya sahip olmamaları eğitimin içeriğinde konu yoğunluğu oluşturmuştur. Bu durum, bazı konuların (karşı görüşler, kaynak gösterme, alıntılar metne uyumlu bir şekilde aktarma vb.) öğretimini güçleşmiştir. Ayrıca altıncı sınıf düzeyinde oldukları için bu öğrencilerin ders kitaplarında çok fazla düşünce yazısı bulunmamaktadır. Daha önce düşünce yazıları ile çokça karşılaşmayan bu öğrenciler bilgilendirici metin türüne daha yakın olan ikna edici metin yapısında bulunan birtakım örüntülere çok yabancıdır ve birçoğunu ilk defa öğrenmektedir. Öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme fırsatı tanımak için eğitime ilave olarak sınıfça paragraf oluşturma ve metin oluşturma etkinliği eklenmiştir.

7. Eğitimde kullanılan materyallerin ikna edici içeriğinden öğrencilerin etkilenmesi. İlk haftalarda, bazı öğrenciler, eğitim için kullanılan ders materyallerinin (reklam videosu, reklam metni, ikna edici deneme) yönlendirici etkisinin altında kalmıştır. Bu nedenle materyallerdeki ikna edici anlatımın yapısına odaklanmak yerine içeriğine odaklanmışlardır. Hedef kitlesi 9-12 yaş grubuna hitabeden materyaller ilk haftalarda eğitimi olumsuz etkilemiştir.

8. Paragraf ve metin oluşturma alıştırmalarında karşılaşılan hatalar. Eğitim sürecinde öğrencilerin yazım ve noktalama konusunda belirli hataları tekrarlama, okunaklı el yazısı yazamama, herhangi bir konuda taraf seçememe, özenmeden tek cümlelik paragraf oluşturma gibi hatalar yaptıkları görülmüştür.

\* Okul forması giymek o okulun öğrencisi okulun da kafalarında soru işareti kalmaz. Okul forması giyince hiç birisiyle karşı karşıya kalmayız ve bu arada okul formlarını hiç sağlam değildir.

Okul forması giymek o okulun öğrencisi. Okulun da kafalarında soru işareti kalmaz. Okul forması giyersek hiç birisiyle karşı karşıya kalmayız ve bu arada okul formlarını hiç sağlam değildir.

Şekil 12. Konuyla İlgili Taraf Belirleyememe Sorunu Örneği



Her bir öğrencinin yazısına tek tek dönüt verilmiş, hatalı oldukları noktalar gösterilmiştir. Öğrencilerin becerilerinin gelişmesi için sınıfta başarılı örnek paragraflar ve metinler üreten arkadaşlarının yazıları sınıfta okunmuş, parçaların başarılı olma nedenleri öğrencilere anlatılmıştır.

9. *Araştırma kültürü yetersizliği ve eleştirel düşünme sorunu.* Öğrencilerin yazı öncesinde hazırladıkları taslaklarda nedensellik içeren tez, destekleyici görüşler, gerekçelendirme ögelerinde yeterli olmasına rağmen, kanıtlayıcılık içeren kaynak kullanma, tanık gösterme, araştırma yapma, konuyla alakalı bilgileri metne uyumlu bir şekilde aktarabilme becerilerinde zayıf kaldıkları ve ilerleyemedikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan eğitim etkinliklerinde, öğrencilerin karşı görüşler konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi yetersizlikleri öğrencilerin karşı görüşleri öngörmelerini çoğunlukla engellemiştir. Öğrencilerin ödevleri ve öğrenci günlükleri incelendiğinde bazı öğrenciler “Temizlik yaparsak ev hijyenik olur.” fikrine karşı görüş olarak “Temizlik yapmazsak, ev hijyenik olmaz.” gibi basit ifadeler yazmışlardır. Öğrencilerin ödev kâğıtlarının üzerine detaylı açıklamalar yaparak düzeltme yönergesi verilmiştir. Bu konuların daha anlaşılır olmasını sağlamak üzere tekrarlar ve ilave metinlerle alıştıurma çalışmaları yapılmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

**“İkna edici yazma eğitimi öncesinde, öğrencilerin ikna ile ilgili görüşleri nelerdir?”** araştırma sorusuna yönelik tartışma ve sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

Eğitim öncesinde öğrencilerin ikna ile ilgili görüşlerinden beş tema ortaya çıkmıştır (İknanın tanımı, iknayı çağrıştıran kelimeler, ikna etme süreci ile karşılaşılan yerler, iknanın kullanım amaçları, öğrencilerin ikna edici yazma ile ilgili bilgileri). İknanın tanımıyla ilgili görüşlerin tamamı tutarlıdır ve kelimenin anlamıyla örtüşmüştür. Öğrencilere göre iknayı çağrıştırdığı düşünülen ve en sık kullanılan yedi kelime/söz (lütfen, yalvarmak, ne olur, rica, ısrar, iste-k/mek), günlük hayatta bir kişinin karşı taraftan beklentisi olduğunda kullanılır. İkna süreci ile karşılaşılan yerler ve iknanın kullanım amaçları temasında, öğrencilerin %75’i ikna etme süreci ile en çok evde, okulda, arkadaş çevresinde karşılaştığını ve yine bu oranla örtüşecek şekilde %83’ü de “aileden bir şey isteme, arkadaşlarından bir şey isteme” amaçları ile iknayı kullandığını belirtmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin yaşantılarında doğrudan karşılaştıkları ikna sürecinin farkında iken reklamlar, ilanlar, iletişim/kitle iletişim araçlarında örtük olarak kullanılan iknanın farkında olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin örtük ikna kullanımlarına karşı savunmasız oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca ikna edici yazma ile ilgili öğrenci bilgileri temasında, ilkökul (1-5. sınıf) Türkçe öğretim programında ikna edici yazma konusu yer almasına rağmen; altıncı sınıfa gelmiş çalışma grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma kavramı ile daha önce karşılaşmadığı, ikna edici metin okumadığı, bu tip bir türünün varlığının farkında olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili Okur, Süğümlü ve Göçen (2013) ikna edici metin türünün Türkçe Öğretim Programlarında ve ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığını, bu durumun da öğretimde eksikliklere neden olduğunu söylemektedir. Bizim çalışmamızın sonuçları bu iddia ile örtüşmektedir. Araştırmamızda ikna edici yazma becerisini geliştirmek hedeflenirken bu durum ikna edici yazma becerisini öğrencilere önce kazandırmak daha sonra geliştirmek şeklinde değiştirilmiştir. Dolayısıyla başlangıçta programlanan eylem araştırması süreci ihtiyaçlar doğrultusunda uzatılmıştır.

**“İkna edici yazma eğitiminin, öğrencilerin ikna edici metin oluşturma becerisi üzerindeki etkisi nedir?”** araştırma sorusuna yönelik tartışma ve sonuçlara aşağıda yer almaktadır.

Eğitim almadan önce öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin ikna edici metin türüne ait özellikleri taşımadığı ve rubrik ile puanlandığında, öğrencilerin aritmetik ortalamasının “yetersiz” puan aralığına denk gelen 1,38 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu durumu ikna edici yazma ile ilgili daha önce herhangi bir çalışma yapmadıkları şeklinde belirttikleri görüşleriyle de örtüşmektedir. Kaptan (2015) beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisindeki durumlarını betimlediği araştırmasında, öğrencilerin 4 dereceli puanlama ölçeğinden 1 ve 2 puan aldıkları ve ikna edici yazı yazabilme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum her iki çalışmanın sonuçlarının örtüşüğünü göstermektedir.

İknaaya dönük yapılan eğitim sırasında öğrencilerin oluşturdukları metinlerin aritmetik ortalaması "iyi" puan aralığına denk gelen 2,79'a eğitim sonrasında "çok iyi" puan aralığına denk gelen 3,39'a yükselmiştir. Friedman fark testi sonucuna göre öğrencilerin eğitim sayesinde ikna edici metin oluşturma becerileri gelişmiştir. Wilcoxon fark testi sonuçları, en yüksek, pozitif yönde etki büyüklüğünün eğitim öncesi ve eğitim sırası metin oluşturma puanları arasında olduğunu göstermiştir.

Eğitim sonunda "çok iyi" düzeyinde başarıya ulaşılan ikna edici metin öğeleri şöyledir: sonuç (4), gereklilik ifadeleri (4), tez (3,94), çağrı (3,94), başlık (3,88), giriş (3,83), gerekçelendirme (3,61), tekrar (3,55), gelişme (3,5), destekleyici görüşler, (3,44) duygusal yönlendirme (3,44). İkna edici yazma eğitiminin süreç temelli yazma modeline göre şekillendirilmesi ve uygulanması eylem araştırmasına olumlu katkılar yapmıştır. Yazma öncesi, sırası ve sonrası bölümleri temel alan süreç temelli yazma modeli öğrencilerin yazma öncesi aşamada yazmaya hazırlık yapmasını sağlamıştır. Çünkü ikna edici metinler; bilgi içeren, araştırmaya dayalı, okuyucuyu etkilemeyi hedefleyen metinlerdir; bu yüzden de sağlam ve mantıksal bir kurguya sahip olması gerekir. Johnson'a (2008) göre yazma süreci öncesinde yapılanlar, yazma sürecinde yapılanlar kadar önemlidir ve yazma öncesi aşamada fikir üretilmezse metinde karışıklık, tutarsızlık ve dağınıklık olur. Yazma öncesi aşama sayesinde öğrenciler, konu hakkında fikir üretmiş, fikirlerini organize etmiş ve basit bir metin iskeleti ortaya çıkarmışlardır. Bu iskelet, ikna edici metin öğelerini kullanma konusunda öğrencilerde farkındalık yaratırken bir yandan da metin oluşturma aşamasında öğrencilere kılavuzluk etmiştir. Araştırma sonuçları ikna edici yazma becerisi eğitiminde süreç temelli yazma modelinin kullanımının eğitimcilere kolaylık sağlayacağını göstermiştir.

Eğitim sonunda "çok iyi" düzeyinde başarıya ulaşamayan ikna edici metin öğeleri: karşı görüşler (2,33), kaynak (2,61), yazım (2,72), noktalama (2,88), detaylandırma (3,22), geçiş ifadeleri (3,27) olmuştur.

Uzun ve detaylı bir eğitim sürecine rağmen öğrenciler, "karşı görüşler" ögesinde "geliştirilmeli" düzeyini geçememiştir. Başarı bakımından da bu öge 17 öge içinde son sırada yer almaktadır. Bu ögedeki düşük başarının olası nedenlerinden biri derin ve eleştirel düşünme gerektiren "karşı görüşler ve karşı görüşleri çürütmek" kavramları ile öğrencilerin ilk defa bu araştırmanın uygulamasında karşılaşmasıdır. Buna rağmen eğitim süreci sonunda, öğrencilerde diğer öğelere ait beceriler gelişirken "karşı görüşleri" ele alma becerisinin gelişmemesi düşündürücüdür. ABD-Washington eyaleti eğitim departmanının 6-11. sınıf için okullara tavsiye ettiği, tartışmacı metin için çözümleyici rubriğin "Alternatif ve muhalif argüman(lar) açıkça kabul edilmekte veya ele alınmaktadır." maddesinde "Karşıt görüşü kabul etme yedinci sınıfta başlar." şeklinde bir açıklama eklenmiştir (Argumentative Target Grades 6–11, 2014). Bu açıklama, çalışmamızda ortaya çıkan "karşı görüşler" konusundaki başarısızlığı da açıklar niteliktedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin karşı görüşleri öğrenmek ve kullanmak için düşünce yazılarına yönelik alt yapı bilgilerinin ve soyut düşünme becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

"Kaynak" ögesinde, 17 öge içinde 16. sırada başarı gösterilmiştir. Diğer öğelerdeki yüksek başarı puanları ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin kaynak kullanımı konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin kaynak kullanımındaki bu durumlarının nedeninin öğrencilerdeki araştırma kültürü eksikliği olduğu görülmüştür. Bir öğrencinin metninde "kaynak" kullanabilmesi için araştırma yapması, araştırma yaparken amacı doğrultusunda işe yarayacak bilgileri seçmesi, bu bilgileri düşünce süzgecinden geçirmesi, daha sonra metne uygun bir şekilde yerleştirebilmesi gibi bir dizi üst düzey bilişsel becerileri kullanması gerekir. Çalışma grubundaki çoğu öğrenci için, 15 haftalık eğitim süreci araştırma kültürü oluşturmada yeterli olmamıştır. Ayrıca araştırma kültürü ile ilgili olarak 1-5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda şöyle bir çerçeve çizilmiştir:

"Öğrenilen bilgilerden ve metinden hareketle öğrencilerle belirlenen bir konuda araştırma yaptırılmalıdır. Araştırmada öğrencilerden yazım kurallarına uymaları istenmelidir. Araştırma sonucu ulaşılan ilginç bilgilerin sınıfta diğer öğrencilerle paylaşılması sağlanmalıdır. Araştırma çalışmaları kendini ifade etme etkinliği olarak da kullanılabilir. Her metinde verilen araştırma

önerilerinden uygun görülenler öğretmen ve öğrencilerle birlikte seçilmelidir. Her temada her öğrencinin bir araştırma yapması sağlanmalıdır.” (MEB, 2009).

Öğretim programında 1-5. sınıf düzeyi için çizilen bu çerçeveye rağmen çalışma grubundaki altıncı sınıf öğrencilerinin araştırma kültürü edinemediği görülmüştür.

Eğitim yaşantıları boyunca diğer öğelere nazaran “*yazım ve noktalama*” ile daha çok karşılaşmış olmasına rağmen öğrenciler bu öğelerde “çok iyi” düzeyine çıkamamışlardır. Ayrıca ikna edici yazma eğitimi sayesinde diğer öğelerde ciddi ilerlemeler görülürken “yazım” ve “noktalama” öğelerinde önemli bir ilerleme olmamıştır. Hatta noktalama ögesinde, ilk metin oluşturmadan sonra başarıda bir düşüş yaşanmıştır. Çalışma grubundaki çoğu öğrenci için 15 haftalık eğitim süreci bu becerilerin gelişiminde yeterli olmamıştır. Bu durum “yazım” ve “noktalama” kurallarını doğru uygulama alışkanlığının da tıpkı araştırma kültürü edinme gibi zamana ve tekrara dayalı olarak kazanılacak bir beceri olduğunu göstermektedir. Karagül (2010) 6-8. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi ile ilgili yaptığı araştırmasında, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kuralları hakkında gerekli bilgi ve beceriye ulaşamadığı ve bu kuralları doğru bir biçimde uygulayabilme konusunda sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızın sonuçları da bu kuralların doğru kullanımı konusunda öğrencilerin beklenen düzeyde başarılı olamadıklarını göstermiştir.

“*Detaylandırma*” ögesinde de öğrencilerin “çok iyi” düzeyine çıkamamıştır. Öğrencilerin en sık kullandığı iki ikna edici teknik %38,9 oranı ile retorik sorular ve %30,5 oranı ile sayısal verilerdir. Diğer teknikleri kullanım oranları; örnek; %11,8, karşılaştırma; %8,4, anekdot; %8,4, tanık gösterme; %1,6’dır.

En sık kullandıkları iki teknikten biri olan retorik sorular konusunda oldukça başarılı olan öğrenciler, sayısal veri kullanımında istekli olmakla beraber başarılı olamamışlardır. Metinlerde kullanılan “sayısal verilerin %61’inin kaynağı belli değildir. Buradan anlaşılacağı üzere öğrencilerin “sayısal veri” kullanımını öğrendiği ancak öğrendiklerini beceri olarak sergileyemediği görülmüştür.

İkna edici tekniklerin eğitiminin benzer şekilde yapılmasına rağmen öğrenciler bazı tekniklere yoğun ilgi gösterirken %1,6 oranı ile “anekdot” ve “tanık göstermeye” neredeyse hiç başvurmamıştır. Bu durumun, öğrencilerin bilgiyi metne uyarlama ve araştırma kültürü eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. “Tanık gösterme” ile “kaynak” ögesi amaçları bakımından benzerdir. İkisinde de yazar, metne dışardan bilgi akışı yapar. “Kaynak” ögesinde olduğu gibi araştırma kültürü eksikliği, öğrencileri “tanık gösterme” konusunda sınırlamıştır. Zaman zaman öğrenciler, metinlerinde tanık göstermeye çalışsa da “uzmanlar şöyle diyor”, “araştırmacılara göre şu şöyle” gibi üstünkörü ifadeler kullanmıştır. Hâlbuki tanık göstermede, metin yazarının, kendinden daha yetkin ve alanının uzmanı olan kişilere ait görüşlere yer vermesi beklenmektedir.

**Tablo 18.** Türkçe Öğretim Programında En Çok Üzerinde Durulan Yazma Yöntem ve Teknikleri (MEB, 2009, 2006)

		1-5. sınıf	
		Karşılaştırma	Örnek verme
2. sınıf (MEB, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</li> <li>• Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karşılaştırmalar yaparken “aynısı, benzer olarak, farklı vb.” ifadelerini kullanmaları istenebilir.</li> </ul> </li> </ul>		
3. sınıf (MEB, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</li> <li>• Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında karşılaştırmalar yaparken “aynısı, benzer olarak, farklı vb.” ifadelerini kullanmaları istenebilir.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında, “örneğin, örnek olarak, özellikle, gibi, açıkçası, açıklamak gerekirse, yani, başka bir deyişle vb.” ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler vermeye özendirilir.</li> </ul> </li> </ul>	
4. sınıf (MEB, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</li> <li>• Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</li> <li>• Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında, karşılaştırmalar yaparken “aynısı, benzer olarak, farklı vb.” ifadelerini kullanmaları istenebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında, “örneğin, örnek olarak, özellikle, gibi, açıkçası, açıklamak gerekirse, yani, başka bir deyişle vb.” ifadelerini kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler vermeye özendirilir.</li> </ul>
<b>5. sınıf (MEB, 2009)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</li> <li>• Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</li> <li>• Yazılarında, karşılaştırmalar yaparken “aynısı, benzer olarak, farklı vb.” ifadelerini kullanmaları istenebilir.</li> </ul>	
<b>6-8. Sınıf</b>		
<b>6, 7, 8. sınıf (MEB, 2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.</li> </ul> <p>Tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, benzetme ve sayısal verilerden yararlanılarak ana fikir desteklenir.</p>	
<b>7. sınıf (MEB, 2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.</li> <li>• ...düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.</li> <li>• Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.</li> </ul>	
<b>8. sınıf (MEB, 2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düşünceyi geliştirme yollarından örnekleme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.</li> <li>• ...düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.</li> <li>• Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.</li> </ul>	

Tablo 18’de Türkçe öğretim programında 1-5. sınıf aralığında en çok üzerinde durulan yazma yöntem ve tekniği ilk sırada “karşılaştırma”, ikinci sıradaki ise “örnek verme”dir. Tablo 18’de görüldüğü üzere karşılaştırma ve örnek verme dışındaki diğer ikna edici teknikler altıncı sınıf sonrasında programda yer alamaya başlamıştır. Öğretim programındaki bu duruma karşın öğrencilerin eğitim öncesi yazdıkları metinlerde bu iki tekniğe hiç yer vermedikleri görülmüştür. Bu iki tekniğe eğitim sonrası ve sonrası oluşturulan metinlerde yer verilse de tekniklerin kullanım sıklığı “karşılaştırmada %8,4”, “örnek vermede %11,8” gibi düşük bir oranda kalmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin öğretim programındaki karşılaştırma ve örnek verme ile ilgili kazanımları beceri hâline getiremedikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin “karşı görüşler” ögesindeki başarı düşüklüğü ile karşılaştırmayı az kullanmaları arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Karşılaştırma, karşı görüşler ögesi gibi eleştirel düşünme becerisine bağlı olarak iki fikrin müzakere edilmesini gerektiren bir teknik olduğundan öğrencilerin az kullandıkları düşünülmektedir.

Eğitim sonunda, öğrenciler, “geçiş ifadelerini” ilk sırada karşıtlığı belirtmek ve düşüncenin yönünü değiştirmek, ikinci sırada neden/amaç-sonuç ilişkisini göstermek, üçüncü sırada düşünceyi vurgulamak/anlamı güçlendirmek amacıyla ve dördüncü sırada sonuca bağlamak amacıyla kullanmıştır.

Geçiş ifadeleri konusunda, Türkçe dersi öğretim programında, altıncı sınıf öncesindeki öğrenciler için bazı geçiş ifadelerinin öğretimi tavsiye edilmiştir (bk. Tablo 19).

**Tablo 19.** Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Geçiş İfadeleri ve Kullanım Amaçları (MEB, 2009)

	2. sınıf (MEB, 2009)	3. sınıf (MEB, 2009)	4. sınıf (MEB, 2009)	5. sınıf (MEB, 2009)	6. sınıf (MEB, 2017)	7. sınıf (MEB, 2017)	8. sınıf (MEB, 2017)
Karşılaştırma yaparken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı</li> <li>• Benzer olarak</li> <li>• Farklı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı</li> <li>• Benzer olarak</li> <li>• Farklı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı</li> <li>• Benzer olarak</li> <li>• Farklı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aynı</li> <li>• Benzer olarak</li> <li>• Farklı</li> </ul>			
Sebep-sonuç ilişkisi kurarken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İçin</li> <li>• Çünkü</li> <li>• Neden olarak</li> <li>• Dolayısıyla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çünkü</li> <li>• Neden olarak</li> <li>• İçin</li> <li>• Dolayısıyla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çünkü</li> <li>• Neden olarak</li> <li>• İçin</li> <li>• Dolayısıyla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çünkü</li> <li>• Bu nedenle</li> <li>• Dolayısıyla</li> <li>• Olduğu için</li> <li>• Bunun sonucunda</li> <li>• İçin</li> <li>• Bu yüzden</li> </ul>			
Farklı bir düşünceye geçerken			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ama</li> <li>• Fakat</li> <li>• Veya</li> <li>• Yalnız</li> <li>• Buna rağmen</li> </ul>				
2017 programında geçiş ifadelerinin kullanım amacı belirtilmemiştir				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ama</li> <li>• Fakat</li> <li>• Ancak</li> <li>• Lakin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bununla birlikte</li> <li>• Buna rağmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oysaki</li> <li>• Başka bir deyişle</li> <li>• Özellikle</li> <li>• İlk olarak</li> <li>• Son olarak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oysaki</li> <li>• Başka bir deyişle</li> <li>• Özellikle</li> <li>• Kısaca</li> <li>• Böylece</li> <li>• İlk olarak</li> <li>• Son olarak</li> </ul>

Tablo 19'daki geçiş ifadeleri ile bizim çalışmamızda öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri geçiş ifadeleri karşılaştırılmıştır. Türkçe öğretim programında farklı bir düşünceye geçerken kullanılması önerilen geçiş ifadelerinden yalnızca "ama" ve "fakat", öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Sebep-sonuç ilişkisi kurmak için önerilenlerden yalnızca "çünkü, bu yüzden, bu nedenle, bunun sonucunda" ifadeleri öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Karşılaştırma yapılırken kullanılması önerilen geçiş ifadeleri öğrenciler tarafından kullanılmamıştır.

Bu bölümde "İkna edici yazma eğitimi kapsamında yapılan metin analizlerinin ikna edici metin oluşturmayla olan ilişkisi nasıldır?" araştırma sorusuna yönelik tartışma ve sonuçlara yer verilmektedir. Spearman korelasyon testi sonuçlarına göre eğitim sürecinde yapılan dört metin analizi çalışmasının öğrencilerin eğitim sonrasında oluşturduğu metinlerin başarısına  $p < .05$  düzeyinde anlamlı katkıları olduğu görülmüştür. Metin analizinde öğrenciler, üç ögede (tekrar, çağrı, gereklilik ifadeleri) %100 ile tam başarılı olurken metin oluşturmada iki ögede (gereklilik ifadeleri, sonuç) %100'lük bir başarıya ulaşmışlardır. Her iki beceride de öğrenciler tam başarıya "gereklilik ifadeleri" ögesinde ulaşmıştır. Metin oluşturma ve analiz etme becerilerinde, "karşı görüşler" ve "kaynak" ögelerinde öğrencilerin beklenen düzeyde başarı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Metin analiz etme ve metin oluşturma arasındaki bu benzerlikler Spearman korelasyon testi sonuçlarını da doğrulamaktadır.

**Tablo 20.** Metin Oluşturma ve Metin Analizinde Kullanılan İkna Edici Teknikler

Metin oluşturmada kullanım sıklıklarına göre ikna edici tekniklerin sıralaması	Metin oluşturmada kullanım sıklıklarına göre ikna edici tekniklerin sıralaması
1. Retorik soru (%38,9)	2. Retorik soru (%38,9)
3. Sayısal veri (%30,5)	4. Sayısal veri (%30,5)
5. Örnek verme (%11,8)	6. Örnek verme (%11,8)
7. Karşılaştırma (%8,4)	8. Karşılaştırma (%8,4)
9. Anekdöt (%8,4)	10. Anekdöt (%8,4)
11. Tanık gösterme (%1,6)	12. Tanık gösterme (%1,6)

Tablo 20’de görüldüğü üzere “detaylandırma” ögesindeki ikna edici tekniklerin metin oluşturma ve metnin analizindeki durumları arasında da büyük oranda benzerlikler vardır. Metin analizinde, en yüksek oranda tespit edilen ilk iki teknik “sayısal veri” ve “retorik soru”dur. Benzer bir şekilde metin oluşturmada en çok kullanılan teknik de “sayısal veri” ve “retorik soru”dur.

Sonuçlar, ikna edici metin oluşturma ve ikna edici bir metni analiz etme becerisi arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yazma becerisi okuma becerisi ile iç içedir. İkna edici metin oluşturma becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitim, öğrencilere, ikna edici bir metni okuyup analiz edebilme becerisini de kazandırmıştır. Aynı zamanda metin analizi yapmak da ikna edici yazma becerisini geliştirmiştir. Bizim çalışmamızın sonuçları da öğrencilere yazma becerisi kazandırmada örnek okuma metinlerinin önemini ortaya koymuştur. Türkçe ders kitaplarındaki ikna edici metinler eksikliğinin aksine ABD ortaokul ders kitaplarında “ikna edici yazma” ünitesinde altıncı sınıftaki öğrencilere 4 yazma ödevi için yazma öncesinde 12 metin, yedi ve sekizinci sınıfta öğrencilere 8 yazma ödevi için yazım öncesinde 20 metin okuması ve incelemesi yaptırıldığı görülmektedir (Glencoe/McGraw-Hill Authors, 2001, 2001b, 2005).

**“Öğrencilerin ikna edici yazma eğitimine yönelik görüşleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar nelerdir?”** araştırma sorularına yönelik tartışma ve sonuçlar aşağıda yer almaktadır. Süreçte karşılaşılan sonuçlara ilişkin temalar şöyledir:

- Öğrencilerin her bir davranış için öğretmenden onay istemesi
- Öğrenci günlüğü yazmaya karşı isteksizlik
- Okulun sosyal etkinlikleri ve öğrencilere dair beklenmedik sorunlar
- Uygulama dersleri arasındaki sürenin uzunluğu
- Öğrencilerin düşünce yazısı yazma etkinlikleri ile ilk defa karşılaşılıyor olmaları.
- Eğitimde kullanılan materyallerin ikna edici içeriğinden öğrencilerin etkilenmesi.
- Paragraf ve metin oluşturma alıştırmalarında karşılaşılan hatalar.
- Araştırma kültürü yetersizliği ve eleştirel düşünme sorunu.

Aşağıda öğrenci görüşleri analizi sonucunda ulaşılan temalar yer almaktadır:

- Eğitime yönelik memnuniyet düzeyi: Öğrencilerin eğitim süreci için memnuniyet düzeyi %87’dir. Buradan hareketle öğrencilerin ikna edici yazma eğitimine yönelik pozitif bir yönde algı oluşturdıkları söylenebilir.
- Eğitimde önemli bulunan noktalar: Reklamların hedef kitlesi ve amacının olması, bir konunun artı ve eksi yönlerini ortaya koyma, renklendirilmiş metinler üzerinde ikna edici metnin öğelerini bulma (metin analizi yapma), sayısal veri kullanımı, ikna edici paragraf yazma ve inceleme, sınıfça paragraflar yazarak metin oluşturma, kompozisyonların detaylı olarak değerlendirilmesi.
- Eğitimde hoşlanılmayan noktalar: Kullanılan örneklerin içeriği ile ilgili hoşlanılmayanlar, dersteki etkinliklerle ilgili hoşlanılmayanlar.
- Eğitimin günlük hayata katkısı: Yorumlama yapmada, karar vermede, kendini ifade etmede, zayıf noktaları vurgulamada, bir kişiyi ikna etmede, eğitim etkinliklerinde kullanma.

Reklamların hedef kitlesi ve amacının olması ile ilgili görüşlere ilişkin araştırma sonuçları, dilin günlük kullanımında yer alan reklam, çağrı gibi ikna edici içerikli metinlerin, öğrencilerin dikkatini çektiğini ve ikna edici anlatımı daha kolay kavramaya yardımcı olduğunu göstermiştir.

Kullanılan örneklerin içeriği ile ilgili hoşlanılmayanlar ile ilgili görüşlere ilişkin araştırma sonuçları ise öğrencilerin genellikle örnek olarak kullanılan ikna edici metinler ve reklamlarda hedef kitle çocuklar olduğunda metnin içeriğine dalarak derse olan ilgilerini kaybettiğini göstermiştir. Ayrıca çocukların yaş grubuna hitap eden bu metinler ve reklamların içeriğinde eleştirilen konuya karşı öğrencilerin tepki geliştirdikleri görülmüştür. Bu yüzden reklam, çağrı ve duyuru gibi ikna edici içerikli, etki gücü yüksek metinlerin eğitimde kullanılırken hedef kitlesinin öğretim yapılan grupla aynı olmamasına dikkat edilmelidir. Lemish'e (2013) göre çocuklar medyaya karşı tepki göstermekte, düşünmekte, hissetmekte ve kendi anlamlarını yaratmakta ayrıca medyada gördüklerini, duyduklarını çeşitli eğilimler, inançlar ve arzulara dönüştürmektedir. ABD'de ana dili dersi için kullanılan sekizinci sınıfa ait bir ders kitabında reklam yazarlarının, tüketicilerin daha çok duygularıyla karar verdiğini bildikleri için bir reklamın gerçekleri duygulara dönüştürerek izleyiciye sunduğu ve reklamların bazen pozitif duygulara (ümit, sevgi, sorumluluk) bazen de negatif duygulara (suç, korku, kıskançlık) hitap ettiklerini belirtilmektedir ve ayrıca reklamların kimi zaman hile içerdiği ifade edilirken, ikna edici yazma eğitimi ile öğrencilere hileyi doğrudan ayırma becerisi kazandırılmaya çalışıldığı kitapta vurgulanmaktadır (Glencoe/McGraw-Hill Authors, 2005). Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) "haftada 35 saat televizyon seyreden bir kişinin yılda yaklaşık 38.000 reklam izlediklerini bunun günde 100 reklamdan fazla bir sayıya denk geldiğini" belirtir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK, 2014) "İstatistiklerle Çocuk" verilerine bakıldığında ise Türkiye'deki 11-15 yaş grubu ortaokul çocuklarının %90,2'si her gün televizyon izlemektedir. Bu çocuklardan %40'ı günde 0-2 saat televizyon izlerken %36'sı 3-4 saat televizyon izlemektedir. Medyada sadece pazarlama amacı güdülen hazırlanmış reklamlar olduğu düşünülürse ikna edici anlatıma yönelik eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkar. Kâr amaçlı reklamlar çocukların beslenme alışkanlıklarını zaman zaman yönlendirmektedir. Wartella (2013); ABD'de 8-18 yaş arası gençler, genellikle birçok medyayı aynı anda kullanarak günde yaklaşık 9 saat harcadığını ve hem hareketsizlik hem de medyadaki pazarlama üzerine kurulmuş yönlendirici iletişim yüzünden 2010'da ABD'de 5 yaş altı yaklaşık 43 milyon (Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre) çocuğun aşırı kilolu olduğunu, 2-19 yaş arası neredeyse her beş erkek çocuktan birinin ve kız çocukların %15'inin 30 üzeri beden kitle indeksi ile obez olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü üzere ikna edici dil kullanımı konusunda özellikle çocukların bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan çocukların ikna edici metnin yapısını bilmeleri, onların ikna edici dil kullanımına karşı farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır. Böylece ikna edici sözlü veya yazılı metinlerle karşılaştıklarında, bu metinleri çözümleyebilecekler ve gerektiğinde yönlendirici içeriklerden kendilerini koruyabileceklerdir.

Öğrenci metinlerinin detaylı olarak değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşleri rubriklerin yazma becerisini değerlendirmede kullanılabilecek uygun araçlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca dilin günlük kullanımında önemli bir yeri olan ikna edici anlatım ile ilgili öğrencilerin günlük yaşantıyla ilgili başarılı ilişkilendirmeler yapmaları, verilen eğitimin okul için öğrenmeler sağlamasının yanında öğrencileri günlük hayata karşı da bilinçlendirdiği görülmüştür. Avustralya öğretim programı için hazırlanmış bir raporda, ikna edici yazma eğitimi sayesinde çocukların erken yaşlarda görüşlerini ifade etmeyi, diğer görüşleri ve bakış açılarını değerlendirmeyi öğrendiği ifade edilirken sistemli ve düzenli ikna edici metinlerin nasıl oluşturulduğunu öğrenmek; çocuklara, görüşlerini ifade etmede, karar vermede kullanılan ifade kalıplarını anlamada ve eleştirel dil kullanıcıları olmalarında yardımcı olduğuna vurgu yapılır (Engaging in and Exploring Persuasive Writing a Practical Guide of Classroom Teacher, 2011). Okur, Demirtaş ve Keskin, (2013) yazma eğitimi üzerine yaptıkları bir araştırmada, bir öğrencinin kendisini veya bir görüşünü savunmak için ikna edici yazmanın ne kadar gerekli olduğu ve bu yazma türünün Avustralya öğretim programındaki önemli yerini ortaya koymuştur. Bu bakımdan ikna edici yazma becerisi kazanmak; okul dışında karşılaşılan, ikna edici tekniklerin yoğun olduğu iletişim araçları konusunda öğrencileri edilgen bir alıcı olmaktan çıkarıp aktif ve eleştirel bireyler hâline getirmeye katkı sağlayacaktır. Kısacası okul ortamında yapılan ikna edici yazma eğitiminin öğrencileri, günlük ve sosyal hayata da hazırladığı söylenebilir.

## Öneriler

- Araştırma sonuçları, araştırma kültürü edinmiş olmanın ikna edici anlatımda önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Yazma öncesi aşamada ikna edici metin oluşturmak için “Nasıl araştırma yapılır, araştırma verileri nasıl metne dönüştürülür, güvenilir ve uygun araştırma kaynakları nelerdir?” konularıyla ilgili uygulamalı örnek etkinlikler yapılabilir. Ayrıca öğrencilere araştırma kültürü edindirme becerisi, tıpkı yazım ve noktalamayı doğru kullanma alışkanlığı edindirmede olması gerektiği gibi kademeli olarak her sınıf düzeyinde azar azar ve sürece yayılarak verilmelidir. İlaveten araştırma becerisini geliştirmek için yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de araştırma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Araştırma sonuçları, reklam gibi etki gücü yüksek metinlerin hedef kitlesinin, öğretim yapılan grupla aynı olduğunda öğrencilerin reklamın içeriğine odaklanarak derse olan ilgilerini kaybettiğini göstermiştir. Bu sebeple özellikle ikna edici yazma eğitimi sürecinin başında kullanılacak reklam gibi öğretim materyalleri sečilirken reklamın hedef kitlesine dikkat edilmeli ve hedef kitlesi çocuklar olan reklamlar tercih edilmemelidir.
- Araştırma sonuçları, ikna edici metin okuma ve analiz etme becerisinin ikna edici yazma becerisini geliştirdiği göstermiştir. İkna edici yazma becerisine gečilmeden önce öğrencilerin ikna edici metinler okuması daha sonra da metinler üzerinde analiz çalışmalarıyla metin yapısı farkındalığı edinmesi sağlanmalıdır. Öğrencileri ikna edici metinlerle karşılaştırabilmek içinse Türkçe ders kitaplarına dilin günlük kullanımında yer alan, ikna edici anlatımın kullanıldığı metinler (reklam, ilan, broşür, çağrı/öneri/teklif metni, poster, şikâyet metni, ikna edici konuşma sunum metni, TV-kitap-eleştirisini, köře yazısı vb.) konulmalıdır.
- Araştırma sonuçları, ikna edici metin öğelerinden “karşı görüşler” konusunda altıncı sınıf öğrencilerinin soyut ve eleştirel düşünme becerisinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu becerinin eğitimi altıncı sınıf ve öncesinde yapılabilir ama ölçme ve değerlendirmesi yedinci sınıf ve sonrasına bırakılmalıdır.
- İkna edici yazma becerisine yalnızca ilkokul programında değil ortaokul öğretim programında da yer verilmelidir. Çünkü ikna edici yazılar, bilgilendirici ve eleştirel düşünceye dayalı metinler olduğundan öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha da gelişmiş olduğu ortaokul grubuna daha uygundur.
- Araştırma sonuçları, ikna edici yazma becerisi kazandırmada süreç temelli yazma modelinin etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Türkçe öğretim programına, ortaokul düzeyinde ikna edici yazma becerisi edindirmek için süreç temelli yazma modeline uygun kazanımlar eklenebilir. Ayrıca ikna edici yazma becerisi, pek çok alt beceriden oluştuğundan her bir öğrenim kademesinde sarmal olarak tekrar edecek şekilde kazanımların yer almasıyla daha etkili bir öğretim yapılması sağlanabilir.



## Kaynakça

- Argumentative Target Grades 6–11. (2014). [http://www.k12.wa.us/ELA/Assessment/pubdocs/C2\\_Full\\_Write\\_Rubrics\\_Target\\_7\\_Argumentative.docx](http://www.k12.wa.us/ELA/Assessment/pubdocs/C2_Full_Write_Rubrics_Target_7_Argumentative.docx) adresinden erişildi.
- Argumentative v. Persuasive Writing. (2011). <http://www.smekenseducation.com/Argumentative-v-Persuasive-Writ0.html> adresinden erişildi.
- Atlantic Canada English Language Arts Curriculum, Elementary 4-6 (1998). <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/English/EnglishLanguageArts-Grade4-6.pdf> adresinden erişildi.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bazaley, P. ve Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi* (A. Bakla ve B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 13, 183-204.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, K. (2008). *Writing to persuade*. Posthmouth, NH: Heinemann.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cliffs, E. (1989). *Prentice hall literature*. New Jersey: Prentice Hall.
- Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History / Social Studies Science and Technical Subjects. (2010). <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> adresinden erişildi.
- Dick, B. (1993). Action research theses. [http://www.aral.com.au/DLitt/DLitt\\_P50arth.pdf](http://www.aral.com.au/DLitt/DLitt_P50arth.pdf) adresinden erişildi.
- Engaging in and Exploring Persuasive Writing a Practical Guide of Classroom Teacher. (2011). Government of South Australia, Department of Education and Children's Service. <https://www.decd.sa.gov.au/> adresinden erişildi.
- Ferguson, B. P. (2011). Action research for professional development: concise advice for new action researchers. The University of Waikato. [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24\\_AR.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24_AR.pdf) adresinden erişildi.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education action research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf) adresinden erişildi.
- Flynn, L. A. ve Flynn E. M. (2003). *Teaching writing with rubrics, practical strategies and lesson plans for grade 2-8*. California: Corwin Press.
- Glencoe/McGraw-Hill Authors (2001). *Writer's choice grammar and composition grade 6*. ABD: Glencoe McGraw-Hill.
- Glencoe/McGraw-Hill Authors (2001b). *Writer's choice grammar and composition grade 7*. ABD: Glencoe McGraw-Hill.
- Glencoe/McGraw-Hill Authors (2005). *Writer's choice grammar and composition grade 8*. ABD: Glencoe McGraw-Hill.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 375-410). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Grade Expectation for Vermont's Framework of Standards and Learning Opportunities, Mathematics, Reading and Writing (2004). <http://www.pdfpedia.com/download/6964/grade-expectations-for-vermonts-framework-of-standards-and-learning-opportunities-pdf.html> adresinden erişildi.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. United Kingdom: The Rowman & Littlefield Publishing.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve Y. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kansu, S. (2015). *Ortaöğretim dil ve anlatım 10. sınıf ders kitabı*. Öğün Yayınları. <http://www.eba.gov.tr/ekitap> adresinden erişildi.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişildi.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişildi.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Nasıl ikna ediyoruz? (İkna edici metin ve yapısı). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 20-29.
- Lemish, D. (2013). Medya ve erken dönem çocukluk gelişimi, çocuklarla iletişim: yetiştirme, ilham verme, harekete geçirme, eğitime ve iyileştirme ilke ve uygulamaları. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed.) *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı içinde* (s. 14-34.)
- Literacy in Early Childhood and Primary Education. (3-8 years) Commissioned Research Report. (2012). Dublin, İrlanda. [http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy\\_in\\_Early\\_Childhood\\_and\\_Primary\\_Education\\_3-8\\_years.pdf](http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy_in_Early_Childhood_and_Primary_Education_3-8_years.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar). Ankara: MEB. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72\\_06/03/2014](http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72_06/03/2014) adresinden erişildi.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB. (2011). Dil ve anlatım dersi 9-12. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB. (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB. (2015). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

- OECD. (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for PISA 2006. Programme for international student assessment. [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/om-dpu\\_institutter\\_paedagogisk-psykologi\\_pisa\\_20071109154105\\_framework2006.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf) adresinden erişildi.
- Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma/persuasive writing and a comparative study (example of Australian native language teaching materials and Turkish). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(10), 167-197.
- Okur, A., Süğümlü, Ü. ve Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 951-970.
- Okur, A., Demirtaş, T. ve Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirmelikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişildi.
- Özpınar, İ. ve Aydoğan Yenmez A. (2014). Eylem araştırması. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 441-467). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- PISA (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor, PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı. Ankara: MEB. <http://www.pisa.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Rozmiarek, R. (2000). *Persuasive Writing Grade 6-8*. Westminster. CA: teacher-created-resources.
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TÜİK (2014). İstatistiklerle çocuk. <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Wartella, E. A. (2013). Medya, beslenme ve çocukluk obezitesi. P. Şengözer Şiraz (Çev.) ve H. Toker (Ed.), *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 243-252).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.