

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARGÜMANTASYON TEMELLİ
ÖĞRETİM VE KARAR VERME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ**

FATMA TORUN

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezen fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatma

Soyadı : TORUN

Bölümü :Sosyal Bilgiler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi

İngilizce Adı : The Relationship Level Between Argumentation-Based Teaching And Decision-Making Skills in Social Studies Course

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Fatma TORUN

İmza :

Jüri Onay Sayfası

Fatma TORUN tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Salih ŞAHİN

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Erciyes Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ahi Evran Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Uzun ve meşagatli bir yol olan tez hazırlama sürecimde engin tecrübesiyle bana rehberlik eden, desteğini hiç esirgemeyen ve ailemden biri gibi yakınlığını hissettiğim kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Tezimin şekillenmesinde bana yol gösteren ve Tez İzleme Komite'sinde yer alan Sayın Prof. Dr. Servet KARABAĞ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Doktoraya başladığım ilk günden beri kapısını aşındırdığım, tezimle ilgili her konuyu ve problemi danıştığım değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yasin DOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yoğunluğuna rağmen tezimin analizi kısmında benden yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Esra AÇIKGÜL FIRAT'a, güler yüzüyle hep yanımda olan sevgili dostum Güler YAVUZ'a, yüksek lisans ve doktora dönemlerinde birlikte yol aldığımız sevgili arkadaşım Gülden AKDAĞ GÜRSOY'a, tezimin çevirilerinde bana yardımcı olan Ümit DURUK'a çok teşekkür ederim.

Bu uzun yolda elimde olmadan ihmal ettiğim buna rağmen benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen eşim Orhan, oğullarım Muhammet Ali ve Kadir'e gösterdikleri sabırdan dolayı çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın asıl unsurları olan çalışma grubunda yer alan 7/B sınıfı öğrencilerine, uygulamanın sorunsuz ilerlemesi için her tür desteği sağlayan Sosyal Bilgiler öğretmeni Sayın Yunus DURMAZ'a ve okul müdürüne teşekkürlerimi sunarım.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRETİM VE KARAR VERME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ

Doktora Tezi

Fatma TORUN

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül,2015**

ÖZ

Hızla değişen dünyada bireyler baş etmek zorunda oldukları yüzlerce bireysel veya toplumsal problem ile karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte bu konularla ilgili büyük veya küçük karar vermek durumundadırlar. Bireylerin problemleri uygun şekilde çözüp, sağlıklı karar verebilmeleri için karar verme, eleştirel ve bilimsel düşünme gibi bazı üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan belirtilen becerilerin okul programlarında yer alması ve öğretimi önem taşımaktadır. Son yıllarda dünyada sıkça kullanılmaya başlanan ve Stephen Toulmin tarafından geliştirilen argümantasyon temelli öğretimin üst düzey düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu yöntemin doğası incelendiğinde sosyal bilgiler ders içeriklerinin bu yöntemin kullanımına uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle hazırlanan bu araştırmanın amacı argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili merkez ilçede bulunan Şehit Cem Özgül Ortaokulu'nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam etmekte olan 15'i erkek, 18'i kız olmak üzere toplam 33 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için belirlenen çalışma grubunun yer aldığı sınıfta (7/B) sosyal bilgiler dersi argümantasyon temelli yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından yürütülen uygulama süreci için yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi beşinci ünitesi (Ekonomik ve Sosyal Hayat) kazanımları çalışma konusu olarak belirlenmiştir. Kazanımların öğretimi için araştırmacı tarafından argümantasyon sürecine uygun ve öğrencilerin karar verme becerilerini destekleyecek beş farklı etkinlik tasarlanmış ve toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Problem durumuna bağlı olarak öncelikle öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları argümanların düzeyini belirlemek için Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen "Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek Toulmin Argümantasyon Modeli'nin

geliştirilmiş formudur. Daha sonra aynı etkinlikler incelenerek öğrencilerin karar verme basamaklarını kullanma düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmacı tarafından “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği” geliştirilmiş ve her bir öğrencinin bu iki rubrikten aldıkları toplam puanlar karşılaştırılarak argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda argümantasyon temelli öğretiminin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinde sürecin başından sonuna kadar olumlu bir gelişme olduğu, argüman düzeylerinin ve kalitesinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin haftalık etkinlikler açısından farklılıklar gösterdiği, özellikle öğrencilerin kendilerini daha yakın hissettikleri etkinliklerde (meslek seçimi gibi) daha fazla çürütücü kullandıkları, argümanlarında güncel konulara yer verdikleri de ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında ise pozitif ve yüksek düzeyde (0.80) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ürettikleri argüman düzeylerinin arttığı, öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında argümantasyon yöntemine uygun tasarlanmış etkinliklere daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin bu öğretimin kullanımına yönelik hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları, öğretmenlerin öğrencileri argümantasyon sürecine dahil edebilecekleri ortamlar hazırlamaları gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, karar verme, eylem araştırması, sosyal bilgiler

Sayfa Adedi :212

Danışman : Doç. Dr. Salih ŞAHİN

**THE RELATIONSHIP LEVEL BETWEEN ARGUMENTATION-
BASED TEACHING AND DECISION-MAKING SKILLS IN SOCIAL
STUDIES COURSE**

Ph. D. Thesis

Fatma TORUN

**GAZI UNIVERSITY GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL
SCIENCES**

September,2015

ABSTRACT

Individuals encounter hundreds of individual or social problems, which they have to cope with in the rapidly changing world. Moreover, they have to make big or small decisions related to these issues. Individuals must have some high-level thinking skills such as decision-making, critical and scientific thinking in order to solve the problems in the most appropriate way and make healthy decisions. It is important to include these skills in the school programs and teach them. It has been discovered that the argumentation-based teaching, which was developed by Stephen Toulmin and has started to be used often worldwide in recent years, improves the high-level thinking and decision-making skills. It was found out when the nature of this method was examined that course contents of social studies were convenient for using this method. The purpose of this research, which was prepared due to this situation, is to determine the argument levels constituted by the students in the 7th grade social studies course, where argumentation-based teaching is applied, and the relationship between the argument levels and decision-making skills. The study was conducted with the action research, one of the qualitative research methods. Study group of the research consists of 33 students at the seventh grade - 15 male and 18 female - who studied in Şehit Cem Özgül Secondary School, which is located in the central district of Adıyaman, during the academic year 2013-2014. The course of Social Studies was carried out on the basis of argumentation within the class (7/B) including the study group, which was designated for the fulfillment of the research objective. Achievements of the fifth unit (Economic and Social Life) of the seventh grade social studies course were selected as the study topic for the implementation process conducted by the researcher. Five different activities were designed by the researcher to teach the achievements complying with the argumentation process and supporting the decision-making skills of the students; they were implemented for eight weeks in total. Data analysis was performed at two stages in the research. First of all, argument levels produced by the students were specified depending on the problem status. The Argumentation evaluation scale, which had been developed by Erduran, Simon and Osborne (2004), was used to determine the level of

the arguments formed by the students. This scale is a developed form of Toulmin's Argumentation Model. Then, the same activities were examined and the students' levels of using the steps of decision-making were stated; the relationship between the argument levels and decision-making skills of the students were found. Researcher developed the "Decision-Making Skill Evaluation Rubric" to reveal the relationship between the argument levels and decision-making skills of the students, the scores received by each student from these two rubrics were compared and the relationship between the argument levels and decision-making skills was found. It was revealed as a result of the analysis of the obtained data that a positive development occurred in the argument levels formed by the students in the seventh grade social studies course, where the argumentation-based teaching is applied, from the beginning of the process until its end and argument levels and their quality increased. Besides, it was also revealed that argument levels formed by the students differed in terms of weekly activities, students adopted more disproof especially in the activities they felt themselves close to (such as selection of profession) and they mentioned about current topics in their arguments. A positive and almost high-level (.80) relationship was found between the argument levels and decision-making skills of the students. Consequently, it has been discovered that the argument levels produced by the students in the social studies course, which is given on the basis of argumentation, increase, students produce more quality arguments and there is a positive relationship between their argument levels and decision-making skills. Moving these results, proposals have been made as giving more activities in social studies curricula and textbooks that designed according to the method of argumentation, teachers should be subjected to in-service training for the use of argumentation, teachers should prepare learning environment students that they could be included in the argumentation process.

Science Code :

Keywords : Argumentation, decision-making, action research, social studies

Page Number :212

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Salih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı	4
1.3. Araştırmanın önemi	5
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Tartışma	11
2.1.1.Akademik Tartışma.....	13
2.2. Argümantasyon	17
2.2.1.Stephen Toulmin ve Argümantasyon Modeli	23

2.2.2. Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımı	26
2.3. Karar Verme.....	39
2.3.1. Karar Verme Becerisi ve Argümantasyon Süreci	42
2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karar Verme Becerisinin Önemi	46
2.4. İlgili Araştırmalar	51
2.4.1.Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımına İlişkin Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	51
2.4.2. Karar Verme Sürecine İlişkin Yapılmış Araştırmalar	61
BÖLÜM III.....	67
YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67
3.1.1. Eylem Araştırması.....	68
3.1.2. Eylem Araştırması Türleri	72
3.1.3. Eylem Araştırması Süreci	74
3.2. Çalışma Grubu	85
3.3. Veri Toplama Araçları.....	87
3.3.1. Etkinlik 1:Adıyaman İçin Hayırlısı.....	89
3.3.2. Etkinlik 2: Mesleklerimizi Nasıl Seçeriz?	89
3.3.3. Etkinlik 3: Ayşe mi Haklı Ailesi mi?.....	90
3.3.4. Etkinlik 4: Balık Çiftliğinde Balık Telefi.....	90
3.3.5. Etkinlik 5: Bir Vakıf da Biz Kuralım	90
3.4. Uygulama Süreci	91
3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Hazırlıklar	91
3.4.2. Uygulama Sürecinin Tanıtılması ve Pilot Uygulama	92
3.4.3. Uygulamanın Yürütülmesi.....	92
3.5. Verilerin Analizi	95
BÖLÜM IV	101

BULGULAR.....	101
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	103
4.2.1.Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	104
4.2.2.İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	108
4.2.3.Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	111
4.2.4.DördüncüHafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	116
4.2.5.BeşinciEtkinliğe İlişkin Bulgular	120
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	124
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	126
4.4.1.Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	127
4.4.2.İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	128
4.4.3.Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	130
4.4.4.Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	131
4.4.5.Beşinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular	132
BÖLÜM V.....	135
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	135
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	135
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	137
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	139
5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	141
5.5. Öneriler	143
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	165
EK 1: Birinci Hafta Etkinliği	166
EK 2: Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği.....	169
EK 3: İkinci Hafta Etkinliği	170

EK 4: İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği	172
EK 5: Üçüncü Hafta Etkinliği.....	173
EK 6:Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği	175
EK 7: Dördüncü Hafta Etkinliği.....	177
EK 8: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Savcı Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği	182
EK 9: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Avukat Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği.....	183
EK 10: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Hakim Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği.....	184
EK 11: Beşinci Hafta Etkinliği.....	185
EK 12: Beşinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği	187
EK 13: Tez Uygulaması İzin Dilekçesi	189
EK 14: Argümantasyon Değerlendirme Rubriği	191
EK 15: Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği	192

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Öğrenme Alanlarında Doğrudan Verilmesi Gereken Beceriler...	48
Tablo 2. Yedinci Sınıf Öğrenme Alanlarında Doğrudan Verilmesi Gereken Beceriler	49
Tablo 3. Eylem Araştırması Türleri	74
Tablo 4. Çalışma Grubunun Belirlenmesi Sürecine İlişkin Ölçütler	86
Tablo 5. Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği	96
Tablo 6. Erduran ve Diğerleri Tarafından Geliştirilmiş Olan Argümantasyon Değerlendirme Ölçeğinin Araştırmacı Tarafından Argümantasyon Değerlendirme Rubriğine Dönüştürülmüş Şekli.....	97
Tablo 7. Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği	99
Tablo 8. Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	101
Tablo 9. Birinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	104
Tablo 10. Düzey 2 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri.....	105
Tablo 11. A-16 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi	106
Tablo 12. Düzey 3 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri.....	106
Tablo 13. A-24 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi	106
Tablo 14. Düzey 4 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri.....	107
Tablo 15. A-13 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi	107
Tablo 16. İkinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	108
Tablo 17. B-5 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	110
Tablo 18. B-29 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	110
Tablo 19. B-25 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	111
Tablo 20. Üçüncü Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	111
Tablo 21. C-33 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	113
Tablo 22. C-22 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	114
Tablo 23. C-30 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	115
Tablo 24. Düzey 5 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri.....	115
Tablo 25. C-11 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	116
Tablo 26. Dördüncü Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	117
Tablo 27. D-12 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi	118
Tablo 28. D-7 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi	119
Tablo 29. D-11 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi	119
Tablo 30. D-17 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanının Analizi	120
Tablo 31. Beşinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları	121
Tablo 32. E-32 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	122
Tablo 33. E-12 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	123

Tablo 34. E-18 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	123
Tablo 35. E-7 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanının Analizi.....	124
Tablo 36. Öğrenci Argüman Düzeylerinin Konulara Göre Dağılım Sonuçları	125
Tablo 37. Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu.....	128
Tablo 38. İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu.....	129
Tablo 39. Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Toulmin argüman modeli şeması (Toulmin, 2003)	25
Şekil 2. Nussbaum (2008) tarafından geliştirilmiş Vee diyagramı	36
Şekil 3. Eylem araştırması süresi döngüsü (Berg, 2001)	75
Şekil 4. Bassey (1998)'e göre eylem araştırması basamakları diyagramı	79
Şekil 5. Eylem araştırması döngüsü (McNiff ve Whitehead, 2002)	79
Şekil 6. Eylem araştırması döngüsünün tekrar edilmesi (McNiff ve Whitehead, 2002)	80
Şekil 7. Çalışma süreci	81
Şekil 8. Öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin grafiksel gösterimi	100
Şekil 9. Birinci etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin grafiksel gösterimi	104
Şekil 10. İkinci etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin grafiksel gösterimi	1086
Şekil 11. Üçüncü etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi	112
Şekil 12. Dördüncü etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi	117
Şekil 13. Beşinci etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi	121
Şekil 14. Öğrenci argüman düzeylerinin konulara göre dağılımının grafiksel gösterimi ..	125
Şekil 15. Birinci etkinliğe ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi	127
Şekil 16. İkinci etkinliğe ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi	128
Şekil 17. Üçüncü etkinliğe ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi	130
Şekil 18. Dördüncü etkinliğe ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi	131
Şekil 19. Beşinci etkinliğe ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi	132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
ATBÖ	Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme
TAM	Toulmin Argümantasyon Modeli
Akt.	Aktaran
t.y.	Tarih yok
vd.	Ve diğerleri
&	ve

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

İlkçağlardan günümüze insanların sürekli bir problem durumu ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu problemler bireysel veya toplumsal olduğu gibi tüm dünyayı ilgilendiren problemler de olmaktadır. Karşılaşılan problemler gerek bireysel, gerekse toplumsal olsun çözüm yolları genellikle benzer şekilde bulunmaktadır. Sorunlar üzerinde tartışmalar yapılarak çözüm yollarına ulaşılmaktadır. İki arkadaş arasında bir problemi çözmek için küçük tartışmalar yapılırken, yasal bir değişiklik için büyük meclis tartışmaları yapılmaktadır. İlkçağ medeniyetlerinde toplumsal sorunları çözmek için büyük alanlarda toplumun büyük bir çoğunluğunun katıldığı tartışmalar yapılırken, Osmanlı Devleti gibi büyük bir imparatorlukta üst düzey devlet yöneticilerinin katıldığı divanlarda bu tartışmalar yapılmıştır. İster büyük bir meydanda yapılsın, ister bir divan ve mecliste olsun sorunlar veya önemli kararlar üzerinde tartışmalar yapılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak sadece tartışmak sorun çözmez tam aksine gerilime veya yanlış çözümler üretilmesine neden olabilir. Bu açıdan bir sorunu çözmek için yapılan tartışmalara katılan kişilerin hem tartışma kurallarını bilmesi hem de çözüm üretebilmek için konu ile ilgili bilgi sahibi olması veya sahip olduğu bilgiyi doğru kullanması gerekmektedir.

Günümüzde üzerinde tartışılacak konu veya problem sayısı oldukça fazlalaşmıştır. Ozon tabakasının incilmesi, dünyadaki açlık, aşırı nüfus yoğunluğu, ekonomik bunalımlar, politik kararlar veya küresel ısınma gibi tüm dünyayı ilgilendiren sorunlar günümüzde sık sık üzerinde tartışılan toplumsal konular arasında yer almaktadır. Bu gibi konular genellikle bilim insanların ilgilendikleri konular olabileceği gibi evde, sokakta veya herhangi bir yerde bilimsel yetkinliğe sahip olmayan insanların da sıklıkla tartıştıkları konular olabilmektedir. Herkes kendince bu konular hakkında yorum yapmakta ve insanlar kendi doğrularını savunmaktadırlar. Ancak toplumda edinilen yanlış bir bilgi, bazen yanlış bir “doğru”yu meydana getirebilir ve kalıcı yanlış bilgiye sahip bir toplumun oluşmasına

neden olabilir. Özellikle bilgiyi araştırıp, sorgulayıp, delil ve kanıtlara dayandırarak öğrenmek yerine, informal yöntemlerle öğrenmeyi tercih eden toplumlarda bu durum önemli bir sorun haline gelebilir.

Bu sorunun başlıca nedenleri arasında insanların ortaya attıkları herhangi bir iddiayı veya tezi araştırmadan, sorgulamadan, elde ettiği verileri farklı bakış açılarıyla değerlendirmeden ve savunduğu doğruları kanıt veya ispatlarla desteklemeden savunmaları veya savundukları iddia/tez hakkında düşünmeden karar vermeleri yer almaktadır. Bireylerin bu davranışları toplumsal ilerlemeye engel olabilir. Bu sorunu çözmenin yollarından biri savunduğu konuları araştıran, sorgulayan, toplumsal sorunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan, toplumda bir problemi çözmek için uygun verileri kullanan, problem çözme, bağımsız ve doğru karar verebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmektir.

Hedeflenen birey tipinin yetiştirilebilmesi için eğitim programlarında öğrencilerin bu yönlerini geliştirecek tartışma ortamlarının oluşturulabileceği uygun konuların yer alması gerekmektedir. Toplumsal konular öğrencilere bu ortamı sağlayabilecek uygun örnekler barındırmaktadır. Toplumsal sorunları içeren konuların sınıflarda tartışılması ve bu sorunlarla ilgili karar verme sürecinin öğrenme eylemi ile bütünleştirilmesi önemli bir eğitsel amaç haline gelmelidir. Bu amaçla toplumsal sorunların eğitim ortamlarına taşınması gerektiğini savunan Sadler ve Fowler (2006), okullarda verilen eğitimin, bilim ve toplum arasındaki dinamik ilişkiyi yansıtması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitimin bu dinamik ilişkiyi sağlaması, toplumların geleceği açısından önemlidir. Geçmişten günümüze hazırlanan eğitim programlarında bu öneme yer verilmiştir. Bu önem kapsamında;

- Bilimsel düşünme becerilerine sahip,
- Toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen,
- Karşılaştığı problemlere hızlı çözümler üreten,
- İsabetli kararlar verebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için toplumlar eğitim politikalarını değerlendirerek sürekli geliştirme yoluna gitmişler ve öğrencilerin belirtilen becerileri kazanmasını sağlayacak düzenlemeler yapmışlardır. Bu kapsamda eğitim alanında bireyi merkeze alan ve öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, düşünme ve karar verme becerilerini de geliştiren yeni yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca araştırma ve

sorgulamaya dayalı yaklaşımlar kullanılarak, öğrencilerin bir problem ya da sorunu öncelikle düşünme ve sorgulama, çözüme ulaşmak için aktiviteler tasarlama, bu aktiviteler sonucunda elde ettikleri veriler üzerinde yorumlar yaparak düşüncelerini akranları ile tartışma ve en sonunda oluşturdukları anlayışlar üzerinde yansıma yapma (bildiklerimi nasıl biliyorum) gibi süreçlere katılmaları da amaçlanmıştır (Demirbağ, 2011).

Öğrencilerin belirtilen becerilere sahip olma düzeyleri veya bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde, argümantasyon temelli öğretim yaklaşımının bu amaç için kullanılan yöntemler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bir tür yapılandırılmış bilimsel tartışma tekniği olan argümantasyon eğitimin pek çok alanında kullanılmaktadır. Dünyada argümantasyon temelli öğretimin eğitimde kullanım alanı incelendiğinde hem matematik (Yackel, 2001),biyoloji (Dawson ve Venville, 2013) veya fen bilgisi (Duschl ve Osborne, 2002) gibi fen bilimlerinde, hem de tarih (Swartz, 2008) ve sosyal bilgiler (Nussbaum,2011) gibi sosyal bilimlerde kullanıldığı belirlenmiştir. Dünyada ve ülkemizdeFen bilgisi eğitiminde diğer alanlara göre daha sık kullanıldığı belirlenen bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerinin geliştiği ve argümantasyon sürecinin akran öğretiminden etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır (Felton ve Kuhn, 2001; Kuhn ve Udell, 2003; Osana ve Seymour, 2004; Gillies ve Khan, 2009; Deveci, 2009; Butt, 2010; Altun, 2010; Ceylan, 2010; İşbilir, 2010;Nussbaum, 2011; Domaç, 2011; Demirbağ, 2011; Kınır, 2011; Kabataş, 2011; Soysal, 2012; Chen ve She, 2012).

Ancak belirtilen faydalarına rağmen hala argümantasyon yöntemi eğitim alanında yaygın şekilde kullanılmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler yeterli sayıda ve kaliteli argüman üretememektedirler. Bu eksiklik argümantasyon sürecinde daha kolay gelişen karar verme, eleştirel ve bilimsel düşünme gibi becerilerin de gelişimini yavaşlatmaktadır. Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, (1999) öğrencilerin argüman üretme ve kullanma düzeylerini belirlemek amacı ile yürütmüş oldukları çalışmada, derslerde öğrencilerin yeterli düzeyde, özellikle de karar verme becerilerini yeterince geliştirecek argümanlar üretemediklerini ortaya çıkarmıştır. Sınıfta öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşılaşabilecekleri, argümantasyon sürecine uygun tartışma ortamlarının oluşturulmasının bu beceriyi daha iyi geliştirebileceği ifade edilmiştir.

Aynı şekildeNussbaum (2002) argümantasyon yönteminin derslerde daha sık kullanılmasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir. Toplumsal konularda argümantasyon yöntemi kullanılarak öğrencilerin düşünme

yeteneklerinin artırılabilceği ve toplumsal konulara ilişkin daha etkili argümanlar oluşturarak bağımsız karar verebilme yeteneklerinin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler programında yer alan savaşlar, demokrasi, emperyalizm, göç veya sosyal ve politik konuların öğrencilerin kaliteli argümanlar oluşturmalarına fırsat verdiğini de belirtmiştir.

Ülkemizde argümantasyon temelli öğretimin eğitim alanında kullanım durumu incelendiğinde dünyada olduğu gibi fen bilgisi alanında daha sık kullanıldığı, ancak sosyal bilgiler alanında yeterince kullanılmadığı ve bu alanda çok az çalışmanın mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde argümantasyon temelli öğretim yaklaşımının kullanılarak öğrencilerin argümandüzeylerinin ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki pozitif ilişkinin gelişme göstereceği düşünülmektedir.

Bu durumdan hareketle bu çalışmanın problem durumunu ***“Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıkları argüman düzeyleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?”*** sorusu oluşturmaktadır. Problem durumundan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıkları argümanlarhangi düzeydedir?
2. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıkları argümanlaryapılan etkinlikler açısından hangi düzeydedir?
3. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıkları argümanlarkonular açısından hangi düzeydedir?
4. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıklarıargüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdıkları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi beşinci ünitesi (Ekonomik ve Sosyal Hayat) kazanımları çalışma konusu olarak belirlenmiştir. Kazanımların öğretimi için araştırmacı tarafından argümantasyon sürecine uygun ve öğrencilerin karar verme becerilerini destekleyecek beş farklı etkinlik

tasarlanmış ve toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacına uygun olarak alt amaçlar belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları:

1. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini belirlemek,
2. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini yapılan etkinlikler açısından belirlemek,
3. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini konular açısından belirlemek,
4. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrenci argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın önemi

21. yüzyılın henüz başlarında olduğumuz şu günlerde dünyada eğitim, ekonomi, teknoloji, bilim, kültür, sanat gibi birçok alanda büyük değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Çağdaş dünyanın bir parçası olan bu sürece ayak uydurmak için bireylerin bazı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Üst düzey zihinsel süreçler gerektiren bu düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme yer almaktadır. Yeni dünya düzenine ayak uyduracak bireyleri yetiştirmek ise aileden sonra eğitim kurumlarının görevleri arasındadır. Günümüzde toplumlar bireylere hazır bilgiyi ezberleten klasik eğitim anlayışından vazgeçmiş ve öğretim programlarını, çağdaş dünyaya uyum sağlayabilecek bilgi ve becerilere sahip bireyleri yetiştirebilecek şekilde yeniden düzenlemişlerdir.

Ülkemiz de bu değişime kayıtsız kalmamış ve özellikle eğitim alanında yaşanan bu gelişmeleri yakından takip etmiştir. Bunu gerçekleştirmek için 2000'li yılların başlarında öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmış ve hemen her program bu kapsamda revize edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programı da bu kapsamda yapılandırmacılık felsefesine dayandırılan, öğrenci merkezli, beceri, kavram ve değer öğelerinin bulunduğu ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına uygun, daha esnek bir öğretim programı şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde Sosyal Bilgiler Programı'nın yapısını oluşturan temel öğeleri (beceri, kavram, değer ve genel amaç) kazandırmak için farklı yaklaşım, yöntem ve kuramlardan yararlanıldığı belirlenmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında olduğu gibi genel olarak eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde belirtilen becerilerin kazandırılması için her alanda yeni yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu yöntem ve teknikler arasında öğrencilerin düşünme, karar verme, etkili iletişim ve tartışma becerilerini geliştirdiği belirlenen argümantasyon yöntemi dikkat çekmektedir. Temeli Aristo'nun ikna etme sanatı olarak kullandığı retorikine kadar dayandırılan(Freeley ve Steinberg, 2013) ve temelde bir iddianınveri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü kullanılarak savunulmasını gerektiren argümantasyon bir öğretim yöntemi olarak Toulmin tarafından 1958 yılında yazılmış olan *The Uses of Argument*(1958)'den sonra dikkat çekmektedir (Erduran, Simon veOsborne, 2004).Argümantasyon bir öğretim yöntemi olmakla birlikte günlük yaşamda insanların farkında olarak veya olmayarak dahil oldukları bir süreçtir. Zohar ve Nemet (2002), günlük yaşamda insanların sık sık bizzat argüman üreterek, bir argümanı dinleyerek veya değerlendirerek argümantasyon becerilerini kullandıklarını ifade etmiştir.

Belirtilenlerin yanı sıra argümantasyon, değeri gittikçe artan, 21. Yüzyıl dünyasına uyum sağlamak için hayati bir öneme sahip, entelektüel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan okullarda öğrencilere bu becerinin kazandırılması önemli bir eğitsel amaç olmalıdır (Crowell ve Kuhn, 2012). Ancak dünyada yapılan çalışmalar öğrencilerin argümantasyon becerisinin düşük olduğunu ve okullarda bu becerinin gelişimine yeterince önem verilmediğini ortaya koymuştur (Weinstock, Neuman, ve Glassner, 2006; Crowell ve Kuhn, 2012). Yapılan çalışmalar insanların argüman üretirken zorlandıklarını ve yaş, cinsiyet, ön bilgi ve zeka düzeyi gibi bazı değişkenlerin argümantasyon becerisini etkilediğini ortaya koymuştur (Means ve Voss, 1996; Kuhn, 1999).

Daha önce belirtildiği gibi argümantasyon, bireylerin çağdaş dünyaya ayak uydurmasını sağlayacak karar verme, problem çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerileri doğasında barındırmaktadır. Bu becerilerden özellikle karar verme becerisi oldukça önem arz etmektedir. Çünkü insanlar günlük yaşam içerisinde çok küçük, basit bir konudan yaşamsal öneme sahip büyük konulara kadar her tür konuda karar verme durumları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Karar verme belli basamaklar içeren bir süreç gerektirir ve bu basamaklara uygun kararlar veren bireyler ise daha isabetli kararlar alırlar. Alınan kararların çıktıları/sonuçları insanların hayatları üzerinde kısa veya uzun vadede etkili olur (Nutt, 2008).Bu kararlar kendimizle iç dünyamızda yaptığımız iç müzakerelerden veya diğerleri ile yaptığımız tartışmalardan etkilenir (Butt, 2010). Örneğin her gün uyandığımızda o gün ne yapacağımızla ilgili pek çok karar almak zorunda kalırız. İşe

giderken hangi kıyafeti giysem? Öğle yemeğini nerede yesem? Bugün ilk olarak hangi işimi halletsem? Günlük yaşam içerisinde bunlar gibi onlarca karar verme durumu ile karşı karşıya kalırız. Bazen geri dönüşü olmayan kararlar alınmak zorunda kalınabilir ve sonucu bireyi çok mutsuz edebilir. Bu açıdan karar verme becerisi bireylerin yaşamlarının her anında kullanmak zorunda oldukları bir beceridir. Sürekli bir değişimin yaşandığı ve karar verirken daha fazla alternatif arasından seçim yapmak zorunda olduğumuz günümüz dünyasında ise bu beceri çok daha önem kazanmıştır.

Karar verme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar bu becerinin öğretilebilir olduğunu ortaya koymuştur ve bu durumdan sonra karar verme becerisi eğitim ortamlarında yer bulmaya başlamıştır. Engle (2003) bu beceriyi *Sosyal Bilgiler öğretiminin kalbi* olarak görmüş ve etkili vatandaş eğitiminde bu becerinin kazandırılmasının büyük öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Karar verme becerisine taşıdığı önemden dolayı öğretim programlarında da yer verilmektedir. Ülkemizde Sosyal bilgiler öğretim programında da karar verme becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almış ve etkili karar verme basamakları belirlenmiştir. Ancak bu önemine rağmen Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde bu becerinin öğretimi, geliştirilmesi veya diğer üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz sayıda olduğu tespit edilmiştir. Sadece akademik çalışmalarda değil, ders kitapları ve öğrenciler için hazırlanmış olan yardımcı kaynak kitaplar incelendiğinde de sonuç pek değişmemektedir. Kitaplarda gerek argümantasyon yöntemine uygun, gerekse karar verme becerisinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Dünyada genel olarak Sosyal Bilgiler ders içerikleri incelendiğinde konuların hem argümantasyon yönteminin kullanılmasına uygun olduğu, hem de karar verme becerisinin sık sık kullanımını gerektiren konuları barındırdığı belirtilebilir. Özellikle argümantasyon sürecinde öğrencileri ikileme düşürecek, aynı konu ile ilgili farklı senaryolara daha fazla yer verildiği takdirde öğrenciler argümantasyon sürecine kolay dahil olabilir ve aynı zamanda aynı konu ile ilgili farklı kararları karşılaştırabilirler.

Ülkemizde 2000’li yılların başında hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçlarında karar verme becerisine yer verilmiştir. Bu genel amaçlar öğrenme alanları ile ilişkilendirilerek kazanımlara dönüştürülmüştür. Belirlenen kazanımlara 4. ve 7. sınıf Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanlarına ait ünitelerde yer verilmiş ve karar verme becerisi doğrudan verilecek beceri olarak belirtilmiştir. Ancak her iki sınıfta da bu beceriye ait

kazanımlar incelendiğinde kazanımlarda karar verme becerisinin basamaklarına veya uygulanmasına ilişkin ifadelerin yeterince yer almadığı belirlenmiştir. Programda bu beceriye ait basamakların ve uygulanmasına yönelik kazanım ve konuların yer alması karar verme becerisinin davranışa dönüşmesi açısından oldukça önemlidir.

Karar verme becerisinin argümantasyon süreci ile yakından ilgili bir beceri olduğu daha önce belirtilmişti. Bu açıdan değerlendirilecek olursa argümantasyon yöntemi kullanılarak öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde hem öğrencilerin argüman üretme düzeyleri geliştirilerek oluşturdukları argümanların kalitesini artırılabilir, hem de oluşturulan argüman düzeyinin gelişimi ile birlikte karar verme becerilerinde de olumlu bir gelişme olacağı söylenebilir. Argümantasyon düzeyi ve karar verme becerilerinin derinlemesine araştırılması süreç içerisinde yaşanan sorunları daha net ortaya koyabilir ve sorunların çözümüne yönelik girişimlerde eylemler gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitimi alanına ait alanyazın tarandığında argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın alana sağlayacağı katkılar şu şekilde belirtilebilir:

1. Ülkemizde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci argüman düzeylerinin geliştirilmesi ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilk araştırma olması ve bu açıdan ilgili alanyazındaki boşluğu dolduracağı,
2. Sosyal bilgiler eğitiminde karar verme ve üst düzey argüman oluşturma becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanacak olan program çalışmalarına katkı sağlayacağı,
3. Sosyal bilgiler bireyleri küçük yaşlardan itibaren topluma hazırlarken aynı zamanda hak ve sorumluluklarını bilen iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Karar verme becerisi iyi vatandaş olmanın gerektirdiği vasıflara yardımcı olacaktır. Bu çalışma ile öğrencilerin günlük hayatında karşılaştığı problemleri bilimsel ve akılcı bir yaklaşımla çözmeyi öğrenecekleri,
4. Sosyal bilgiler eğitiminde argümantasyon yöntemi ile karar verme veya diğer üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki ile ilgili yapılacak olan daha detaylı çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan yedinci sınıf öğrencilerinin argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde etkinliklere gönüllü olarak katıldıkları ve veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri,
2. Yedinci sınıf öğrencilerinin süreç içerisinde kamera kayıtlarından etkilenmeyerek doğal davrandıkları,

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın katılımcılar ve kapsam açısından sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı, Adıyaman ili merkez ilçede bulunan Şehit Cem Özgöl Ortaokulu'nda öğrenimlerine devam etmekte olan 33yedinci sınıf öğrencisiile,
2. Araştırma amaçlar açısından, belirtilen problem ve alt problemler ile,
3. Araştırma, ortaokul yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinin beşinci ünitesi (Ekonomik ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan kazanımlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Argüman: Bir iddiayı desteklemek için yapılan tartışma sonucunda ortaya konan üründür (Kuhn ve Udell, 2003).Bir dizi önermeler serisinden oluşan öncüllerden çıkarılan sonuçtur.

Argümantasyon:Bir önermenin kabul edilebilirliğinin eleştirel gerekçelerini haklı çıkarmak veya çürütmek amacıyla yapılan sözel, sosyal ve rasyonel bir etkinliktir (van Eemeren veGrootendorst, 2004). Toulmin'in (1958) *The Uses of Argument* adlı kitabında açıkladığı temel olarak iddia, veri ve gerekçe bileşenlerinin kullanılarak argümanların oluşturulduğu bir akıl yürütme sürecidir (Toulmin, 2003).

Argümantasyon temelli öğretim:Araştırma ve sorgulamaya dayalı olarak fikirlerin ortaya atıldığı, kritik edildiği, değerlendirildiği, iddia-tez ve kanıt süreçlerinin işlenerek argüman oluşturulduğu, tartışma ve uzlaşma süreçlerinin gerçekleştiği bir öğretim yaklaşımıdır (Akkuş, Günel ve Hand, 2007).

Karar verme:Pek çok seçenek arasından düşüncemize veya eylemimize uygun olanı seçme sürecidir (Engle, 2003). Karar verme bir kriter kullanarak alternatifler arasından seçim yapma sürecidir (Butt, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle tartışma yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve özellikle eğitim sürecinde kullanılan akademik tartışmanın faydalarına değinilmiştir. Daha sonra argüman kavramı ve argümantasyon süreci ile ilgili genel çerçeve oluşturularak argümantasyon sürecinin eğitimde kullanımına ilişkin bilgi verilmiştir. İkinci ana başlık altında karar verme süreci, karar verme ve argümantasyon süreci arasındaki ilişkiye yer verilmiş ve son olarak sosyal bilgiler öğretiminde karar verme becerisinin önemi hakkında bilgi verilerek bu bölüm tamamlanmıştır.

2.1. Tartışma

Tartışma yöntemi ve argümantasyon yöntemi alanyazında genellikle birlikte anılmaktadır. Bu nedenle hem tartışma ile argümantasyon arasındaki benzerlik ve farklılıkların netleştirilmesi hem de çalışmanın daha iyi anlaşılması açısından öncelikle tartışma yöntemi hakkında bilgi verilmektedir.

Tartışma, bir önerme ile ilgili yargıyı sorgulama ve müdafaa sürecidir. Bireyler kafalarındaki karara ulaşmak için; ya da bireyler veya gruplar diğerlerinin kafalarındaki kendi istedikleri yönde değiştirmek için tartışmayı kullanabilirler (Osborne, 2012).

Tartışma, bir önermeyi savunmak veya önermeye karşı çıkmak için gerekçelendirilmiş argümanlar sunmaya olanak sağlar ve ortaya atılan önermeyi savunacak ya da karşı çıkacak iki rekabetçi taraf gerektirir. Çünkü tartışma için dinleyiciler ve karşılaştırmalı seçimler yapan muhalifler gerekmektedir. Açık bir toplum, kararlarını tartışarak alabilecek şekilde tasarlanmalıdır(van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans, 2002). Yasama ve yargı organları toplumun karar merci olarak tartışmayı kullanacak şekilde tasarlanmışlardır. Aslında toplumdaki her kurum işlerini yürütürken tartışmayı bir yöntem olarak kullanır. Tartışma karar verme düzeyinde toplumu ileri taşır ve toplumun daha isabetli kararlar vermesine yardımcı olur. Toplum da bireyler gibi etkili karar verme yöntemlerini bilmek zorundadır. Bu yüzden tartışma, geçmişten beri toplumun her kesimi tarafından kullanılan bir yöntemdir (Walton, 2006).

Antik Yunanlılar hem bireysel hem de toplumsal tartışmanın önemine ilk varan toplum olmuştur. Çapraz tartışma diyaloglarını ilk kullanan Platon, tartışma için “*retorik*” ifadesini kullanmış ve retorığı “*argümanlarla karşıyı kandırmanın evrensel bir sanatı*” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bu argümanların sadece mahkemelerde kullanılanlar olmadığını, her tür halk konseylerinde ve kişisel konferanslarda da kullanılan argümanlar olabileceğini de ifade etmiştir (Freeley ve Steinberg, 2013).

Retorik Aristo dönemine kadar daha çok mahkemelerde ve siyasi arenalarda belirli kalıplar içerisinde kullanılan bir yöntem iken, Aristo ile birlikte bir ikna sanatı olarak değerlendirilmiştir. *Zihinsel ve duygusal etkinin belli bir ifade kalıbına bürünerek muhatabı ikna etme yönünde kullanılması amaçlanmıştır* (Coşkun, 2010). Retorığı öğrencilerine bir ders olarak okutan Aristo, retorığın dört işlevinden bahsetmiştir.

Birincisi, *retorik hile ve adaletsizliğin zaferine engel olur*. Aristo doğruluğun ve adaletin doğası gereği karşı taraftan güçlü olduğunu, zayıf kararlar verildiğinde ise konuşmacıların karşı tarafı değil kendi kendilerini eleştirdiklerini ifade etmiştir. Yani bireyler için doğru kararları bilmek yetmez, bu kararları diğerlerinden önce tartışıp zayıf yönlerini tespit etmeleri gerekmektedir. Böylece kararlarının arkasında durup doğru olmayan bilgilerle çürütülmesine izin vermezler.

İkincisi, *retorik halk için bir öğretim metodudur*. Aristo bazı durumlarda bilimsel argüman kullanmanın gereksiz olduğunu savunmuştur. Örneğin sağlıklı yaşam veya devletin vergi politikaları ile ilgili halkı bilgilendirmek için verilen bir seminer veya konferansta kullanılacak bilimsel argümanlar çok da işe yaramayabilir. Bu gibi durumlarda halkın geneli, konu ile ilgili teknik ve felsefi bilgiden bir şey anlamayabilir. Retorik becerisine sahip konu uzmanları teknik ve felsefi bilgileri halkın anlayabileceği şekilde revize ederek, konuyu hem kongre katılımcılarının hem de halkın anlamasını sağlarlar.

Üçüncüsü, *retorik bir durumun iki tarafının da görülmesini sağlar*. Karşılaşılan bir durumun iki tarafı da tartışılarak konunun tüm yönleri hakkında farkındalık oluşturulur ve karşı argümanları çürütmeye yönelik hazırlıklar yapılabilir.

Aristo’ya göre retorığın son ve dördüncü işlevi, *savunmadır*. Tartışma ve argümantasyon bildiklerimizi ve ilgilerimizi korumayı gerektirir. Retorik bireyin kendini zihinsel olarak savunabilmesine yardımcı olur (Freeley ve Steinberg, 2013).

Aristo insanların retorik sayesinde herhangi bir konu veya problemle ilgili bakış açılarını yansıtabileceklerini ileri sürmüş ve bunun için ilk olarak bireylerin tartışabilecekleri önemli konuların belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Rigotti ve Greco Morasso, 2009).

Retoriğin bir ders olarak okutulmasından binlerce yıl sonra retorik kavramı, argümantatif söylemlerin diğer bir kullanımı şeklinde ifade edilmiş ve insanların bir görüş ortaya sürmek ve insanları buna ikna etmek için kullanılabilecekleri bir yöntem olduğu şeklinde vurgulanmıştır (Clark ve Sampson, 2008).

Tartışma kendi kurallarına göre yapılırsa beklenen düzeyde işler. Ancak doğrular toplumun kendi algısına göre değişebilir. Bireyler bazen tartışmayı doğruları savunmak için değil, kendilerini haklı çıkarmak için kullanabilirler. Bu yüzden tartışmaların sınırı olmak zorundadır. Aksi takdirde sınırsız tartışmalarda fikirler değersizleşir (Hunt, 1998). Argümantasyon süreci tartışmaya kendi içinde bir sınır getirmiş ve bu süreçte bireylerin savundukları tezlerin ispatlanması, tez ile ilgili veriler/kanıtlar kullanılması ve bu tezin işleyip işlemediği durumların belirlenmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim ortamlarında bir öğretim yöntemi veya tekniği olarak sık sık kullanılan tartışmanın uygulama süreci oldukça önemlidir. Tartışmanın akademik bir değer taşıması, eğitimde etkili kullanılabilmesi ve kazanım, beceri ve değer öğretiminde amacına ulaşılabilmesi için belli sınırlara sahip olması gerekmektedir. Doğası gereği akademik tartışmayı bünyesinde barındıran argümantasyon yöntemi gerek kendi içinde sahip olduğu bileşenlerin tartışmaya bir sınır getirmesi, gerekse tartışmaya bir bilimsellik katması açısından eğitim sürecinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Ancak öğrencilerin argümantasyon sürecine katılıp kaliteli argümanlar üretmesi için öncelikle tartışmayı öğrenmeleri önemlidir. Bu açıdan öğretim sürecinde tartışma tekniğinin kullanılması öğrencileri argümantasyon sürecine hazırlar ve bu becerinin kazanılmasını ve geliştirmesini kolaylaştırır.

2.1.1.Akademik Tartışma

Akademik tartışma eğitim kurumlarında öğretim metodu olarak kullanılan tartışma yöntemidir. Amacı öğrencilere tartışma becerilerini geliştirecek eğitsel fırsatlar yaratmaktır. Öğrenciler günlük yaşamlarında farklı ortamlarda bir şekilde tartışmaya dahil olurlar. Bu öğrenciler eğitim kurumlarında edindikleri bilgi ve becerilerle daha etkili tartışma yapabilirler. Tartışma metodunun tarihi 4000 yıl öncesine kadar gitmektedir. Mısırlı prenslerin tarım hakkında yaptıkları tartışmalar, Çinli filozofların felsefi

tartışmaları, Homeros'un İlyada ve Odesa destanı geçmişte yapılmış tartışmalara örnek olabilir. Yine Aristo'nun retorik metodu tartışma ve argümantasyonun temelini oluşturmaktadır. Tartışma geçmişten günümüze dünyanın her yerinde var olmasına rağmen kökeni demokratik batı toplumlarına dayanmaktadır (Freeley ve Steinberg, 2013).

Akademik tartışmanın kökeni ise en az 2400 yıl öncesine dayanmaktadır. Tartışma metodunun babası olarak bilinen Pratogoras Atina'da öğrencileri ile tartışma yapmıştır. Ortaçağda tartışmanın bir tekniği olan retorik üniversitelerde okutulan yedi sanat alanından biri olarak bilinmekteydi (Aristotle, <http://www.bocc.ubi.pt/pag/Aristotle-rhetoric.pdf>).

Çok eski bir disiplin olan tartışma, modern kuruluşlarda varlığını sürdürmektedir. Tartışmanın geçmişi incelendiğinde akademik bir değere sahip olduğu da görülmektedir. Bütün tartışmalar aynı değere sahip olmamakla birlikte akademik tartışmaların eğitimsel değeri daha büyük bir öneme sahiptir. Bu açıdan tartışma yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve akademik tartışmanın faydaları maddeler halinde özetlenmiştir (van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans, 2002; Simonneaux, 2007; Kolsto ve Ratcliffe, 2007; Clark, Stegmann, Weinberger, Menekşe ve Erkens, 2007; Duschl, 2007; Andrews, 2010; Freeley ve Steinberg, 2013).

Akademik tartışma,

1. Demokratik toplumlarda bireylerin kendilerini doğrudan veya temsili olarak ifade edebilecekleri meclis veya senato gibi platformlar bulunmaktadır. Bu platformlarda problemler üzerinde tartışılarak çözümler üretilir. Tartışma, demokratik bir toplumda bireylerin etkin katılımını sağlar. Aynı zamanda topluma problemlerin çözümünde, çıkmaz durumlarda liderlik etmek için gerekli hazırlıkları sağlar.
2. Eğitsel bir yöntem olarak tartışma öğrencilere motivasyon sağlar. Öğrenciler daha fazla motive olmak için kendilerine kısa süreli hedefler koymak ve bu hedefleri gerçekleştirmek isterler. Bu dönemlerde akademik tartışma öğrencileri motive eder. Bu durum öğrencilerde en iyi öğrenmeyi sağlar. Tartışma yoluyla geri bildirimde bulunulması ve değerlendirilmesi öğrencilere gelişme ve ilerleme fırsatı verir ve kavram yanlışlarını fark etme ve giderme fırsatı tanır.
3. Günümüzün önemli problemlerinin analiz edilmesini sağlar. Argümantasyonun ilkeleri ile uğraşan öğrenciler otomatik olarak güncel problemler ile ilgili bilgi edinir ve konu ile ilgili literatürü de öğrenirler.

4. Tartışma eleştirel düşünme becerisini de geliştirir. Tartışma sürecinde birey her bilgiyi olduğu gibi kabul etmez. Belli bir süzgeçten geçirerek savunur veya karşı çıkar. Bu durum bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
5. Tartışma bilginin birbiriyle entegre olmasını sağlar. Eğitimciler genellikle bilgiyi sentezleme yollarını araştırırlar. Tartışma bunu başarabilmenin yollarından biridir.
6. Tartışma “*amaçlı sorgulama becerisi*”ni geliştirir. Tartışma becerisi sorgulama ile gelişir. Tartışmacı tartıştığı konuya hakim olmalıdır. Bu beceriye sahip öğrenciler, günümüz problemleri ile uğraşırken daha fazla motive olur ve probleme alternatif çözüm yolları sunarlar.
7. Tartışma, kaliteli eğitim ve öğretime vurgu yapar. Eğitimciler büyük sınıfların eğitime olan olumsuz etkisinden endişe duymaktadırlar. Tartışma sınıfları oluşturarak öğretmen ve öğrencilerin yakınlaşmasının sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu gibi sınıflar genellikle küçüktür ve öğretmen ile öğrenci arasında etkileşim daha fazladır.
8. Tartışma, öğrencinin bilgeliğini artırır. Öğrencilerin belli bir araştırma standardı geliştirmelerini ve bilişsel bir başarıya ulaşmalarını sağlar. Bazen öğrenciler tartışmanın zaman kaybı olduğunu ve notlarının düşeceğini düşünürler. Ancak gerçek bunun tam tersidir. Öğrenciler bu süreçte bilişsel olarak sürekli aktif oldukları için notlarına olumlu yansımalar olacaktır. Tartışma, öğrencilerin sınavlarda daha yüksek not almalarına ve daha iyi proje ödevleri hazırlamalarına yardımcı olan bir metottur. Öğrenci tartışma sürecinde araştırma, örgütleme, sunum yapabilme, bir konuyu savunabilme becerilerini geliştirir ve bu becerileri diğer akademik uğraşlarına transfer edebilir.
9. Öğrencinin hızlı ve analitik cevap verme becerisini geliştirir. Tartışma sürecinde birey hızlı düşünmek, karar vermek ve karşıya cevap vermek zorundadır.
10. Tartışma eleştirel dinleme becerisini geliştirir. Yapılan bir çalışma, ortalama olarak duyduklarımızın ancak % 25’ini etkin bir şekilde dinlediğimizi ortaya koymuştur. Karşımızdaki kişi konuşurken onu dikkatli dinlemezsek sorduğu bir soruya da etkili cevap veremeyiz. Eğer bir tartışmada dinlediklerimizin % 75’ini kaybedersek tartışmayı kaybederiz. Karşısındakini dikkatli dinleyen kişi tartışmada üstün taraf olabilir.
11. Tartışma eleştirel dinleme becerisinin yanı sıra etkili konuşma, kompozisyon hazırlayabilme ve bunun karşıya iletilmesini sağlar. Etkili bir tartışmacı sunacağı materyali halkın diline uydurabilmelidir. Etkili bir sunumda ise en önemli faktör

mesajın karşıya iletilebilmesidir. Tartışma, öğrencilerin konuşma endişelerini yenebilecekleri önemli bir arenadır. Konuşma endişesi akademik ve profesyonel başarıya da engeldir. Çünkü tartışma temel bir hazırlık sürecini gerektirir ve öğrencinin hazırladığı materyale olan güvenini artırır. Kendini savunurken bir heyecan duymasını sağlar. Tartışma içerik üzerine odaklanmayı sağlar, kişilerle uğraşmayı önler. Konuşma endişesi olan kişi seyircilerden etkilenir ve kendi hakkında ne düşündüklerini üzerinde durur. Etkili bir tartışma süreci bu endişenin yok olmasını sağlayabilir.

12. Tartışma, okuma ve yazma becerisini de geliştirir. Argümantasyon sürecinde ortaya konan fikirler genellikle yazıya dökülür. Bunlar daha sonra gözden geçirilip tekrar yazılır. Bu yazılanları tartışma sürecinde kullanabilmek için akıcı, temiz ve etkili bir dil kullanmak gerekir. Bu sayede tartışma sürecinde okuma ve yazma becerisi geliştirilebilir.
13. Tüm bu becerilerin yanı sıra bilinçli yargılarda bulunmamızı sağlar. Araştırmacılar insan ilişkilerinde yaşanan problemlerin genellikle aynı konuya siyah ve beyaz kadar zıt yaklaşımlarından kaynaklandığı ortaya koymaktadır. Eğitsel tartışmalar öğrencilere problemlere farklı bakış açısıyla yaklaşma şansı verir. Tartışmacılar olası olumlu veya olumsuz örnekleri analiz ettikçe günümüzde karşılaşılan problemlerin karmaşıklığını fark etmeye başlar ve farklılıklara değer verir. Öğrenciler tartışma sürecinde problemlerin çok yönlülüğünü fark etmenin yanı sıra karşıtlığın da kendi içinde değerlere sahip olduğunu fark eder.
14. Tartışma, bir durumu formüle etme yoluyla bizim fikrimize en zıt görüşe karşı kendimizi savunarak girişkenliği ve cesareti geliştirir. Tartışma sırasında öğrencilerin verdiği örnekler diğer öğrencilerin saldırısına uğrar ve öğrenciler panik olur. Fikirleri saldırıya uğrayan öğrenciler durumu düzeltme eğilimi gösterir ve yüzleşmeden kaçınırlar. İçinde bulundukları durum kendilerini savunmalarını gerektirir ve bunu yapabilmek için karşıyı ikna etme gücüne sahip olmalıdırlar. Karşı fikri çürütebilmelidirler. Sürece iyi hazırlanmış bir tartışmacı kendi pozisyonunu fark eder ve karşısındakinin de kendi gibi bir birey olduğunu fark eder. Tartışmadan sonra özgüveni gelişir.
15. Tartışma, sosyal olgunluk sağlar. Farklı eğitim kurumları arasında yapılacak tartışma, öğrencilere farklı yerlere gitme ve ülkenin farklı yerinden öğrencilerle tartışma fırsatı verir. Diğer kişilerle yapılan tartışmalar özgüveni geliştirir. Ayrıca

kendini ifade etmeyi, dinlemeyi, diğerkleri ile çalışmayı ve bir arkadaş grubu inşa etmeyi de sağlar.

16. Tartışma, çok kültürlülüğe karşı hassasiyet sağlar. Tartışmacı diğerk meslektaşları ile tartışma ortamında bireysel olarak farklı kültüre sahip kişilerle iletişim kurmaya başlayacaktır.
17. Tartışma, bilgisayar kullanma becerisini de geliştirir. Çoğu araştırmacı dizüstü bilgisayarları ile birlikte gezer ve sık sık bu bilgisayarı kullanır. Tartışmacılar verilerini dosyalamak ve kullanmak için sık sık bilgisayar kullanmak zorundadırlar.
18. Tartışma, kişisel ifade etme becerisini geliştirir. Tartışma bireylere kendi fikirlerini sunma ve kendini ifade etme fırsatı sunar.
19. Tartışma, problem çözme becerisini de geliştirir. Tartışma katılımcıların önemli sosyal problemleri sorgulamasını, değerlendirmesini ve bu problemlere yaratıcı ve eleştirel çözümler üretmelerini sağlar. Tartışma eğitimi bireylere problemlere şiddet içermeyen çözümler üretebilme becerisi kazandırır.
20. Tartışma temel yeterlikleri geliştirir. Tartışma eğitsel bir etkinlik olarak öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Eğitmciler bu yeterliklerin öğrenciler için entelektüel gelişim açısından hayati yeterlikler olduğu görüşündedirler.

Akademik tartışma belirtilen faydalarının yanında argümantasyon yoluyla öğretme fırsatı sağlar. Klasik zamanlardan bu yana argümantasyon öğreticileri argümantasyonu öğretmenin en iyi yolu olarak tartışmayı önermişlerdir. Tartışma yaparak argümantasyon süreci geliştirilebilir (Zohar ve Nemet, 2002; Kuhn, Black, Keselman ve Kaplan, 2000). Bu açıdan öğretmenlerin sınıflarda öğrencilere sık sık tartışma yapabilecekleri ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Hazırlayacakları argümantasyon senaryoları ile bunu başarabilirler.

2.2. Argümantasyon

Argümantasyon kavramının temeli Latince “*argumentum*” kelimesine dayanmaktadır. Modern birçok dilde benzer şekilde (İngilizce *argument*, İtalyanca *argomento*, Fransızca *argument*, Almanca *argument*, Rusça *argument*) kullanılan bu kelime, *arguo* fiilinden türetilen bir isimdir. Kavramın sonuna Latince de genellikle bir eylemi temsil eden fiillerin sonuna eklenen *mentum* eki eklenerek “*argumentum*” kavramı oluşturulmuştur. Latince *arguo* fiili aynı şekilde diğerk dillerde benzer şekilde (İngilizce *to argue*, İtalyanca *arguire*,

Fransızca *arguer*) kullanılmaktadır. Kavram temel anlamında korunmuş ve *işaret etme, kabul ettirme, ispatlama* anlamlarında kullanılmıştır. Bu anlamlar “bireyin muhatap olduğu kişiye doğrudan veya dolaylı olarak bir tezi haklı çıkarma çabası” şeklinde de düşünülebilir (Rigotti ve Morasso, 2009).

TDK argüman kavramını “1. Kanıt, 2. Tez, iddia, sav” şeklinde tanımlamıştır (TDK,2015). Kuhn, Wang ve Li (2010), argümantasyon sürecini iki veya daha fazla bireyin, herhangi bir konu ile ilgili mantığa/akla dayalı iddiaların çok yönlü olarak tartışılması şeklinde ifade etmiştir. Argüman üretmeyi farklı çözümlerin temeli olarak kabul eden van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans (2002), kavramı “bir önermenin kabul edilebilirliğinin eleştirel gerekçelerini haklı çıkarmak veya çürütmek amacıyla yapılan sözel, sosyal ve rasyonel bir etkinlik” olarak tanımlamışlardır. Argümantasyon kanıtlarla desteklenen mantıksal veya yarı mantıksal fikirler dizisidir (Andrews, 2010).Toulmin ise bu kavramı ortaya atılan bir iddianın bir gerekçe ile desteklenmesi şeklinde tanımlamıştır (Toulmin, 2003).

Argüman ve argümantasyon iki farklı anlamda kullanılmaktadır. Argüman bir iddiayı desteklemek için yapılan tartışma sonucunda ortaya konan ürün (söylem) ifade ederken, argümantasyon bu ürünün ortaya konma sürecini ifade etmektedir (Kuhn ve Udell, 2003). O’Keefe (1982) de argüman kavramını ürün ve süreç olmak üzere iki farklı şekilde kullanmıştır. Bunlardan ilki bir ürün (argüman 1) olarak, bir dizi önermeler serisinden oluşan öncüllerden çıkarılan sonuç; diğeri ise iki veya daha fazla kişinin yapısal ve eleştirel argümanlar kullanarak yapmış oldukları diyalogların yer aldığı sosyal süreçler (argüman 2) şeklindedir (Aktaran Nussbaum, 2011). Öğrencilerin birbirleriyle argümanlar ürettikleri ve bu argümanlarıdeğerlendirdikleri bir sınıf tartışması ikinci argüman tanımına örnek verilebilir.Kuhn ve Udell, (2007) de *argüman* kavramını hem bir ürün, hem de bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bireylerin iddialarını desteklemek için argüman ürettiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan başka bir açıklamada ise argümantasyon, kanıtlar ve nedenlerle desteklenen ve değerlendirilen, kişilerarası veya içsel bir iddia oluşturma süreci olarak ifade edilmektedir. Bireylerin bu süreçte oluşturdukları yazılı ve sözlü söylemleri ise argüman şeklinde belirtilmiştir. Eski Yunanlılar insanlar arasında yapılan söylem çalışmaları için “diyalektik” kavramını kullanmışlardır (Nussbaum ve Edwards, 2011). Argümantasyon bir kişinin bazen aklına, bazen duygularına hitap ederek onu etkileyerek, fikrini değiştirmeyi hedefleyen söylemler içerebilir.

Bu iki kavramın tanımlarından da anlaşılacağı üzere argümantasyon süreci, bünyesinde tartışma yöntemini barındırmaktadır. Tartışma ise hayatımızda kurduğumuz iletişimde önemli bir yere sahiptir. Örneğin herhangi bir konu hakkında karar verme sürecinin öncesinde ve sonrasında kendi iç dünyamızla yaptığımız veya karar verme sürecinde başkalarının kararlarımızı etkilemek veya kararları değiştirmek için yapmış oldukları kişiler arası tartışmalar olabilir. Ancak argümantasyon süreci tartışmayı bünyesinde barındırmasına rağmen tartışma ile aynı anlamda kullanılması doğru olmaz. Çünkü argümantasyon sürecini, bireylerin argümanlar oluşturdukları ve oluşturulan argümanları çürütücüler kullanarak eleştirdikleri bir süreç şeklinde tanımlamak daha doğru olacaktır (Nussbaum, 2011). Bu sonuçtan hareketle argümantasyon süreci için, insanlar arasındaki davranışların, inanışların, tutumların ve değerlerin haklı çıkarılması konusunda yapılan yapılandırılmış tartışma şeklinde bir genelleme yapılabilir.

Bu yapılandırılmış tartışmaların yer aldığı ve insan bilişinin önemli bir şekli olarak ifade edilen argümantasyon, rutin yaşantımızda sık sık başvurduğumuz bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatımızda çatışmaların yer aldığı durumlarla karşılaşır ve tutarsızlıklarla uğraşmak zorunda kalırız. Örneğin büyük bir karar vermeden önce veya sonra karar vereceğimiz konu ile ilgili argümanlar ve karşı argümanlar üretiriz. Eğer karar vereceğimiz konu ile ilgili bilinçaltımızda yeterince bilgi yoksa yeni bilgiler edinmek için çaba harcarız. Sonuç olarak bu sürecin tamamında sürekli olarak mental bir etkinlik içinde oluruz (Besnard ve Hunter, 2008).

Hızla değişen dünyada sürekli bir mental etkinlik içinde olmak, bireylere karşılaşılabilecekleri bireysel veya toplumsal sorunlara hızlı ve akıllı çözümler üretme becerisi kazandırır. Günlük hayattaki beceriye sahip olmak bireylere önemli bir avantaj kazandırır. Çünkü gerek bireyler gerekse toplumlar sıkça baş etmek zorunda oldukları problemlerle karşılaşır ve bu problemleri çözmek için çaba harcarlar. Argümantasyonun doğası problem çözme aşamalarının uygulanması için oldukça ideal bir süreç olduğundan, problem çözümleri için önerilen bir çözümü değerlendirmek, haklı çıkarmak, çözümün uygulanması aşamasında ortaya çıkabilecek potansiyel sorunları tespit etmek, çözümün özelliklerini açıklamak veya detaylandırmak için kullanılabilecek uygun bir metottur (Voss, Greene, Postve Penner, 1983).

Son yıllarda belirtilen özelliklerinden dolayı argümantasyon yöntemi dünyada hem sosyal hem de fen alanlarında problem teşkil eden konuların çözümünde tercih edilen metotlar arasında yer almaktadır. Özellikle fen alanlarında argümantasyon süreci ile ilgili yapılan

Çalışmaların ve projelerin sayısında ciddi bir artış olmuştur (Thielemier, 2013; Wissinger, 2012;Antiliou, 2012; Hudson, 2010; Butt, 2010; Erduran ve Jiméneze-Aleixandre, 2007; Simon, Erduran ve Osborne, 2006; ZoharveNemet, 2002). Bu proje ve çalışmalar farklı kesimler tarafından kullanılan üç çeşit argümantasyon becerisinden bahsetmektedir. Bu beceriler şu şekilde ifade edilmektedir:

1-Bunlardan birincisi bilim insanların sıklıkla bilimsel bilgiyi geliştirmek ve yaymak için kullandıkları argümantasyon becerisidir. şaşırtıcı bir olay için yaratıcı çıkarımlarda bulunarak inandırıcı kanıtlar ile ilgili argümanlar üretmek ve kullanmak bir bilim insanı için en temel etkinliktir (Lawson, 2003).

2-İkincisi halk, bilimsel tartışmalarla karşılaştığında argümantasyon sürecini kullanır. Toplumun genelini ilgilendiren bir problemle karşılaşıldığı zaman (kansere yapan yiyecekler, nükleer enerji santrallerinin halk sağlığı üzerindeki etkisi gibi) insanlar, genellikle medya hesapları tarafından oluşturulan bilgilere dayanarak kararlar verirler. Bu bilgilerin doğruluğu genellikle haber kaynaklarına değişebilmektedir. A kaynağının kanserojen madde içermediğini belirten bir ürüne B kaynağı yüksek düzeyde kanserojen madde içerdiğini ifade edebilir. Böyle haberlerin geçerliğini ve güvenirliğini bilimsel argümanlara dayandırmadan doğruluğunu kabul etmek doğru değildir (Simon, Osborneve Erduran, 2003).

3- Üçüncü ve son olarak öğrenciler, bilimsel konuları öğrenirken argümantasyon becerisine gerek duyarlar. Sınıfta oluşturulan argümantasyon ortamlarında öğrenciler ortaya atılan konu veya problemle ilgili görüşlerini veya iddialarını açık seçik ifade edebilirler. Bunu destekleyecek kanıtlar sunarlar. Diğer ğrenciler de şüphelerini ifade eder, alternatifler sunarlar ve böylece kavramsal anlama gerçekleşmiş olur (Newton, Driverve Osborne, 1999).

Bu becerilerden özellikle üçüncü sırada yer alan ve öğrenciler için argümantasyon becerisinin öneminden bahseden madde argümantasyonun eğitsel değerini ortaya koymaktadır. Argümantasyonun genel olarak tanımlarına ve içeriğine bakıldığında bireylerin karşı fikirde olan diğer kişilerle tartıştıkları bir süreç olarak algılandığı görülmektedir. Ancak bu tartışmada bireyler zihinlerinde gerekçeli ve yansıtıcı bir söylem oluştururlar. Bu kapsamda argümantasyon sürecine dahil olan öğrenciler zihinsel bir aktiviteye dahil olup, iddialarını savunmak veya karşı iddiayı çürütmek için bilimsel düşünmeye başvurmak zorunda kalırlar (Tippett, 2009).

Sosyal bağlamda ise, argümantasyon sürecinde öğrencilerden başkalarının iddialarına kendi argümanları veya karşı argümanları ile cevap vermeleri, açıklamalar oluşturmaları, sorular sormaları ve alternatif fikirleri çürütmeleri beklenir. Eğitsel bir etkinlik olarak sınıflarda kullanıldığında öğrenmeyi teşvik eden ve bilginin yeniden yapılanmasını sağlayan farklı bakış açılarının kazanılmasına, bilişsel çelişki, yansıma ve muhakeme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Chin ve Osborne, 2010). Ancak tüm bu faydalarına rağmen araştırmalar, eğitimcilerin öğrencilerin yazılı ve sözlü argüman üretebilecekleri ortamları oluşturmada zayıf olduklarını ortaya koymaktadır (Kuhn ve Udell, 2003).

Sınıfta argümantasyon yönteminin kullanılması sadece öğrencilerin zihinsel olarak gelişmelerini sağlamaz. Aynı zamanda argümantasyon sürecinde yapılan tartışmalar öğrencilerin diğerleri ile işbirliği yapmalarını ve iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin sosyalleşmelerine de katkı sağlamaktadır. Krummheuer (1995) argümantasyonu “işbirliği yapan bireylerin fikirlerini ve yorumlarını, eylemlerinin gerekçelerini sözlü bir şekilde sunarak uyarlamaya çalıştıkları sosyal bir olgu” şeklinde ifade etmiştir. Argümantasyon, ortaya atılan bir iddiayı diğerlerine kabul ettirmek için kullanılan bireysel bir ikna etme süreci olarak da değerlendirmiştir. Sınıf gibi kalabalık ve sosyal ortamlarda bu süreç birden çok kişi tarafından yürütülür ve buna toplu argümantasyon denir. Böyle ortamlarda genellikle grup üyeleri arasında müzakereler yapılarak sözlü argümanlar oluşturulur (Hudson, 2010). Bazen ilk üretilen argüman, grup üyelerinin görüşmeleri ve ortaya atılan iddia ile ilgili olarak yeniden müzakerede bulunmaları üzerine yeniden düzenlenebilir (Forman, Larreamendy-Joerns, Stein ve Brown, 1998).

Şimdiye kadar tanımlarından ve kullanım alanlarından bahsedilen argümantasyon yönteminin tüm dünyada popüler olmasını sağlayan kişi Stephen E. Toulmin'dir. Toulmin, argümanın kullanımından bahsettiği “The Uses of Argument” kitabının yazarı ve 20. yüzyılın önemli filozofları arasındadır. (Stephen Toulmin ve onun geliştirmiş olduğu Toulmin Argümantasyon Modeli'ne başka bir başlık altında yer verildiği için burada kısaca değinilmiştir.) Toulmin, ortaya bir tez atan kişinin aslında bir iddiada bulunduğunu belirtmiştir. Bu iddia bireylerin ilgi alanlarından ve inanışlarından etkilenir. Ortaya atılan iddiaların kime ait olduğuna bakmadan önce argüman oluşturma sürecinin gerekliliğini taşıyıp taşımadığı incelenmelidir. Çünkü herhangi bir iddiayı ciddi kılan şey aslında iyi temellendirilmiş olması, bir haklılığa sahip olması veya dikkate değer olmasıdır. İddianın

yeterliği iddia ile ilgili oluşturulan argümanların yeterliğine bağlıdır. Ortaya atılan bir tezde kullanılan veriler, destekleyiciler, olaylar, gerçekler, kanıtlar, üzerine düşünölen konular tezi değerli yapan faktörlerdir (Toulmin, 2003). Toulmin'in Argümantasyon Modeli'ne göre basit bir argümanda iddia, veri ve gerekçe bileşenleri bulunmaktadır. Daha karışık ve üst düzey argümanlarda ise bu bileşenlerin yanı sıra destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücüler yer almaktadır (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).

Toulmin, bir argümanda temel olarak iddia, veri ve gerekçe olması gerektiğini ve bu bileşenlerin argümanın kalitesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Argümantasyon sürecinin en temel bileşenini olarak *kanıt* (veri/data) gösteren araştırmalar da mevcuttur. Kanıtın argümantasyon sürecinin en önemli bileşenini olduğunu belirten Thielemier (2013) öğrencilerin, iddialarını sahip oldukları kanıtlarla/verilerle destekleyerek argüman sürecinde daha aktif olduklarını ifade etmiştir. Bu sürece dahil olan öğrencilerin geniş yapısal argümantasyon fonksiyonları için gerekli olan kapasiteyi oluşturabilmeleri için öğrencilerin bu beceriye sahip olmalarının hayati önem taşıdığını, bu yüzden öğrencilere argümanlarını desteklemek için farklı (yazılı, sözlü, açık, kapalı...) kanıtlara başvurmaları ve bu kanıtları nerede nasıl veri olarak kullanacaklarının öğretilmesi gerektiğini de belirtmiştir.

Başka bir çağdaş argümantasyon modeli Douglas Walton (2006) tarafından geliştirilmiştir. İnfomal argümanların geniş bir analizi sonucu Walton argümantasyon şemaları (argumentation schemes) olarak adlandırdığı farklı muhakeme kalıpları belirlemiştir. “Kesin sonuçların ortaya çıkma ihtimali ne kadar güçlü?” veya “Karşı görüşlerin dikkate alınması sonuçları etkiler mi?” gibi her kalıp ile ilgili bir dizi eleştirel sorular oluşturmuştur. Toulmin modelinde de eleştirel sorular bulunmakta fakat Walton modeli, argümantasyon sürecinin öncesine ve sonrasına temel oluşturan eleştirel sorular içermektedir.

Argümantasyon sürecinineleştirel sorularla desteklenmesi gerektiğini savunan Walton (2006) argümantasyonun iki temel amacının olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki kişinin karşı tarafın taahhütlerinin kendi argümanlarını desteklemek için güvence altına almasıdır. İkincisi ise rakibin argümanlarındaki zayıflıklarını belirleyerek rakibin durumunu zayıflatmaktır. Bunların her ikisi de rakibin oluşturduğu argümanlara dikkat etmeyi gerektirir ve bu dikkat konusunda en çok ergenler zayıf kalmaktadırlar (Walton, 1989). Ergenlerle yapılan diğer çalışmalar da ergenlerin bu iki amaca ulaşmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Felton ve Kuhn, 2001 yapmış oldukları çalışmada ergenlere çelişkili

konularda akranlarıyla tartışma durumları ya da bunu yapmak için etkili stratejileri seçme durumlarını sormuşlardır. Elde ettikleri bulgular sonucunda ergenlerin tipik yaklaşımlarının kendi iddialarının güçlü olduğu durumlarda karşının iddiasını önemsemeyerek kendi iddialarını savundukları, ancak karşının iddiasının güçlü olduğu durumlarda ise ona inanma eğiliminde oldukları şeklinde olmuştur.

2.2.1.Stephen Toulmin ve Argümantasyon Modeli

1950'lerden sonra popüleritesi artan argümantasyon yönteminin yaygın kullanımını sağlayan kişinin ünlü filozof Stephen E. Toulmin olduğu daha önce belirtilmişti. Toulmin bu öneminden dolayı argümantasyon sürecine ilişkin alanyazında yerini almış ve geliştirmiş olduğu argümantasyon modeli sayesinde kendinden sonra gelen yüzlerce ve hatta binlerce araştırmacının çalışmasına felsefi zemin hazırlamıştır. Bu çalışmanın temel felsefesi de Toulmin'in argüman modeline dayanmaktadır. Bu bakımdan Toulmin'in argümantasyon sürecine ilişkin görüşleri ve geliştirmiş olduğu argüman modeli bu başlık altında verilmiştir.

Ünlü filozof Toulmin, bilim ve felsefe alanında yeni ufuklar açan bir yazar olarak bilinir. Entelektüel çevrelerde bu yönüyle takdir edilir ve bu önemi günümüzde de devam etmektedir. O yirminci yüzyılın önemli bir düşünürü olmasının yanında, bir mantıkçı, bilim felsefecisi, hatip hatta entelektüel tarihi bir şahsiyet olarak tarihteki yerini almıştır. Onun çalışmaları akademik camiada en imkansız köşelere ulaşmıştır. Dünyanın farklı noktalarındaki pek çok akademisyen veya araştırmacı onun argümantasyon sürecine ilişkin geliştirmiş olduğu diyagram ve form üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır (Loui, 2006).

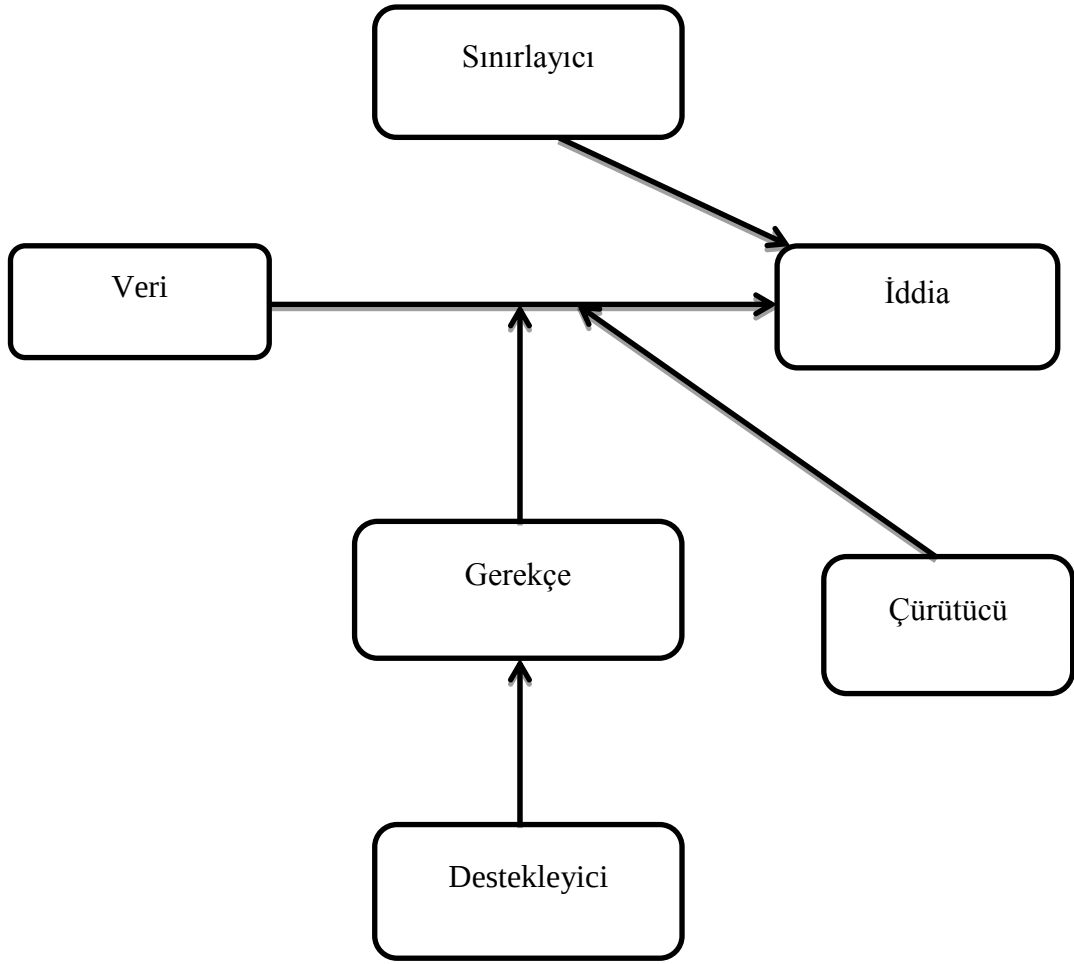
Toulmin argüman kavramını *davranışlarını, inanışlarını, tutumlarını ve değerlerini haklı çıkarmaya çalışan insanlar tarafından iletişim sürecinde kullanılan neden veya gerekçe* şeklinde ifade etmiştir (Freeley ve Steinberg, 2013). Argümantasyonu da bu argümanların üretildiği süreç olarak belirtmiştir. Bireylerin aynı durum, problem veya konu ile ilgili oluşturdukları argümanların birbirinden farklı olabileceğini ifade etmiş ve argümantasyon sürecine önemli katkı sağlayan ve Toulmin Argüman Modeli şeklinde adlandırılan modeli geliştirmiştir.

Bu modelde yapılandırılmış bir argümanda bulunması gereken bileşenler ve bu bileşenlerin niçin kullanılacağı belirtilmiştir. Toulmin sıradan söylemlerde kullanılan argümanların altı bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bunlar a) iddia (claim), b) dayanak/veri/kanıt (ground) (Neden/niçin? veya Nedenin ne? sorusunun cevabı), c) gerekçe (warrant) (Gerekçelerin

iddianı nasıl haklı çıkarır? sorusunun cevabı), d) destekleyici (backing) (Gerekçenin doğruluğunu nasıl desteklersin? sorusunun cevabı, e) çürütücü (rebuttal) (potansiyel karşı argüman veya beklentiler), f) sınırlayıcı (modal qualifiers) (sonucun kesin olacağı durumlar) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bileşenler Toulmin (2003) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- a) **İddia:** Üzerinde tartışılan ifade, savunulan tez veya görüşür.
- b) **Veri:** Argümanı kanıtlamak için kullanılan gerçekler veya kanıtlardır.
- c) **Gerekçe:** İddia ve veri arasında köprü görevi gören, genel, mantıksal ve varsayımsal ifadelerdir. İddiayı haklı çıkarmak için ortaya atılan nedenlerdir.
- d) **Destekleyici:** Gerekçeyi desteklemek ve güçlendirmek için kullanılan ifadelerdir.
- e) **Çürütücü:** Oluşturulan argümanın geçerli olmayacağı durumları belirten ifadelerdir.
- f) **Sınırlayıcı:** Argümanın geçerli olabileceği durumları belirten ve aynı zamanda argümanı sınırlayan ifadelerdir.

Araştırmacılar Toulmin'in geliştirmiş olduğu bu modelin daha iyi anlaşılabilmesi için modeli şemaya dönüştürmüşlerdir. Şema standart olmamakla birlikte Şekil 1'de gösterildiği gibidir. Şekilde görüldüğü gibi *gerekçe* bileşeni, iddia ile veri arasında köprü görevi görmekte, *çürütücü* argümanın geçersiz olabileceği, *sınırlayıcı* ise geçerli olabileceği durumları ifade etmektedir.



Şekil 1:Toulmin argüman modeli şeması (Toulmin, 2003)

Toulmin tarafından geliştirilen bu model pratik ve informal mantığın gelişmesine ve argümantasyonun günlük kullanımı ile eleştirel düşünme becerisinin ilerlemesine yardımcı olacak bir kapının açılmasını sağlamıştır. Ayrıca bu model bir iddia ile ilgili öne sürülen pozitivist nedenlere bir alternatif olarak, iletişim sürecinde basit, sıradan nedenlerin sunulabilmesini sağlamıştır. Günlük argümantasyonlarda, bir konu uzmanına danışmadan veya bir kural kitabına başvurmadan başka birinin fikrine katılmaya yardımcı olmuştur (Goodnight, 2006).

Daha önce de argümantasyonun yaygın kullanımına Toulmin'in öncülük ettiği belirtilmekle birlikte, bu modeli önerirken Toulmin'nin argümantasyon ile ilgili açıklayıcı veya normatif bir çerçevenin çizilmesinde bir ilk olmaya niyet edip etmediği ise bilinmemektedir. Toulmin başlangıçta formal mantığın argüman değerlendirmede yetersiz

olduğunu göstermek için bu modeli önermiştir (Kelly, Drunker ve Chen, 1998; Nussbaum, 2008). Toulmin mantıksal tartışma yaklaşımlarının, günlük hayattaki tartışmaları yeterince açıklayamadığını fark etmiş ve informal mantık alanında kullanılmak üzere 1958’de Tartışmanın Kullanılması (The Uses of Argument) kitabını yayınlamıştır. Klasik mantık düşünürlerinin o güne kadar tartışma ile ilgili sormadıkları soruları sormuştur. *Bu açıdan Toulmin informal mantığın öncüsü olarak görülmektedir* (Aldağ, 2006).

Sonuç olarak Toulmin’in bu modeli geliştirmekteki temel amacı tam olarak bilinmese de betimsel olarak bu model pek çok çalışmaya konu olmuştur. Araştırmacılar iyi bir argümanın, meydan okumalara cevap vermesi gerektiğini savunmuşlardır (Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2007). Hatta bazı araştırmacılar kurallara uygun iyi bir argümanın Toulmin’in argüman modelinde bulunan bileşenleri içermesi gerektiğini iddia etmişlerdir (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Jime’nez- Aleixandre, Rodri’guez ve Duschl, 2000; Kelly ve Takao, 2002; Zohar ve Nemet, 2002). Toulmin’e göre iyi bir argümaniddia, veri ve gerekçe bileşenlerinin yanı sıra dolaylı veya kısa bir çürütücü içermelidir (Nussbaum, 2008).Öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesini belirlemek için Toulmin tarafından geliştirilmiş olan model geçmişte uzun süre kullanılmış ve hala günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Toulmin’nin kullanmış olduğu model bazı araştırmacılar tarafından eksik bulunduğu ya da argüman kalitesini belirlemek için tam uygun olmadığı için modifiye edilerek kullanılmıştır (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).

Bu çalışmanın verilerinin analizinde de Toulmin tarafından geliştirilen ve Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından modifiye edilen analitik ölçeğin uyarlanmış şekli kullanılmıştır.

2.2.2. Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımı

Dünya geçmişten günümüze hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. İnsanlar ise bu değişim karşısında geride kalmamak için bazı becerilere sahip olmak zorundadırlar. Problem çözmek, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmek, bilgi teknolojilerini kullanmak, hızlı ve mantıklı kararlar verebilmek, bilgi üretmek ve yaymak, bu becerilerden sadece birkaçıdır. Her toplumun amacı bu becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmektir ve bu amaçla genellikle eğitim kurumları kullanılır.

Belirtilen bilgi ve becerileri kazanmak için milyonlarca öğrenci her gün zamanının önemli bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirmektedir. Eğitim kurumlarında bu becerileri öğrencilere kazandırmak için farklı öğretim stratejisi, yöntemi ve teknikleri

kullanılmaktadır. Özellikle karar verme becerisi her toplumun bireylerine kazandırmak istediği temel becerilerden biridir. Bu beceri kendi içinde belli basamaklar içermektedir ve karar verme becerisinin öğretiminde kullanılacak yöntemin becerinin doğasına uygun olması gerekmektedir. Son yıllarda eğitim alanında kullanımı artan argümantasyon yöntemi doğasında tartışma, eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini barındırmaktadır. Bu yönüyle argümantasyon karar verme becerisinin öğretiminde kullanılabilecek bir yöntemdir.

Karar verme becerisinin öğretiminde kullanılabilecek olan bu yöntem, kalıcı öğrenmeyi sağlar, sosyal ve bilişsel perspektiften dolayı işbirlikçi problem çözme anlayışını geliştirir. Aynı zamanda öğrencilere kaliteli argüman üretme becerisi kazandırır. Bu beceri, hem eğitim kurumlarında hem de toplumda bir problem durumu ile karşılaşıldığında bireylere konuya dahil olma, görüş bildirme ve çözüm üretme imkanı yaratır. Okullarda argümantasyon becerisine sahip bireyler, bilim insanları ve bilgi üreticileri tarafından paylaşılan (kullanılan) çekirdek bir beceri ile donatılmıştır. Okul dışında ise argümantasyon bir muhakeme becerisi şeklinde kullanıldığında, halka demokratik bir toplum üyesi olarak tartışmalı konulara dahil olma imkanı sağlar (Kolsto, 2001).

Toplumsal konulara daha fazla dahil olmamızı sağlayan argümantasyon becerisinin son yıllarda temel entelektüel bir beceri olduğunun farkındalığı artmaktadır. Bununla birlikte bu beceriye sahip olan birey sayısının ise oldukça düşük olduğu da vurgulanan gerçekler arasındadır (Crowell ve Kuhn, 2012). Argümantasyon ile ilgili bu yüksek profil standartları ve göstergeler argümantasyon becerisinin 21. yüzyılda insanların sahip olması gereken önemli beceriler arasında yer alacağını göstermektedir. Eğitimciler de bu becerinin önemini vurgulamaktadırlar ve otoriteler bu beceriye sahip bireyin mutlaka eleştirel düşünme becerisine de sahip olması gerektiğini belirtmektedirler (Mirza ve Perret-Clermont, 2009).

Yağcı (2008) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için kullandıkları etkinlikleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğretim programında yer alan etkinlikleri daha sık kullandıklarını, uğraş gerektiren farklı etkinlikleri ise daha az kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmalar, argümantasyon yönteminin fen bilimlerinde ve matematikte uzun yıllardır kullanıldığını (Zohar ve Nemet, 2002; Duschl ve Osborne, 2002; Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Sadler ve Fowler, 2006; Kolsto, 2006; Albe, 2007; Chin ve Osborne, 2010; Kuhn, Wang ve Li, 2010; Crowell ve Kuhn, 2012), sosyal ve beşeri bilimlerde ise son

yıllarda kullanılmaya başlandığını göstermektedir (Nussbaum, 2002; 2008; Larson, Brittve Kurby, 2009; Mirza ve Perret-Clermont, 2009). Özellikle tarih konularında öğrencilerin geçmişini sorgulama becerisini geliştirmek için argümantasyon süreci kullanılarak yapılmış çalışmalar (Swartz, 2008; Wissinger, 2012; Monte-Sano, 2012) son yıllarda sosyal bilimlerde yapılmış çalışmalara örnektir.

Argümantasyon sürecinde öğrencilere tartışabilecekleri bir ortam sunarken onların bu ortamda rahat davranabilecekleri bir sınıf da oluşturmak gerekmektedir. Çünkü argümantasyon sürecinde öğrenci rekabet duygusuyla hareket ederek kazanma hırsı veya kaybetme korkusu yaşamamalıdır. Aksi takdirde argümantasyon süreci amacı dışına çıkabilir ve öğrenciler tartışırken fikirler ve olaylar arasındaki ilişkiyi bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirmek yerine sadece haklı çıkmak uğruna baskın bir kişiliğe bürünebilir. Yapılan araştırmalar argümantasyon sürecinde uygun ortam oluşturulamazsa öğrencilerin sürece katılmaktan ve kaybeden taraf olmaktan korkarak görüşlerini dile getiremediklerini ortaya koymuştur (Duschl ve Osborne, 2002).

Bireyin etik kurallara uygun, iyi gerekçelendirilmiş kararlar verebilmesi ve argümantasyon becerisini kazanması için eleştirel düşünme yeteneğine sahip olması beklenen davranışlar arasındadır. Eleştirel düşünme becerisi, bireye argümantasyon süreci basamaklarını ayrı ayrı ancak kendine has bir bütünlüğü içerisinde görme kolaylığı sağlar. Bunun temel nedeni ise eleştirel düşünme becerisi ile argümantasyona ait parçaların arasındaki göreceli geçerliliğin ve bağın kuvvetliliğinin daha güçlü bir şekilde değerlendirilmesidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler, bilgiyi hem daha iyi kullanır hem de kullandıkları bilgileri diğerlerine karşı savunabilirler. Bu yüzden gelişmiş ülkelerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır ve bu amaca yönelik kurslar/dersler düzenlenir. Eleştirel düşünmenin önemi ve değeri ile ilgili çalışmalar da yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır (Chowning, Griswold, Kovarik ve Collins, 2012; Freeley ve Steinberg, 2013). Kaliforniya Üniversitesi yönetimi eleştirel düşünme becerisi yeterliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eleştirel düşünme öğretimi, mantık ve dil arasındaki ilişkinin anlaşılması üzerine tasarlanmıştır. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenci özellikleri; *analiz etmek, eleştirmek, fikirlerini savunmak, tümdengelimsel ve tümevarımsal gerekçelendirme yapmak, belli bir önermeye dayanan olgusal (betimsel) veya çıkarımsal sonuçlara ulaşmak*, şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerden beklenen en düşük eleştirel düşünme becerisi yargıdan gerçeği, bilgiden inancı, olgudan görüşü ayırt edebilmektir.”

Ülkemizde de bu becerinin öğretimine önem verilmiş ve öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisi kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan bu beceriye sahip öğrencilerden beklenen davranışlar: “Bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeleri türetme, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme ve çıkarımda bulunma” şeklindedir (MEB, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri’nde de ülkemizde olduğu gibi eleştirel düşünme becerisine önem verilmiş ve bu becerinin daha iyi öğretilmesi için “Eleştirel Düşünme Öğretiminde Mükemmellik Konseyi” adlı bir konsey kurulmuştur. Bu konsey etkili bir eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hayati problemler veya sorular ortaya atma ve bunları açık ve tam olarak formüle etme,
- Ortaya koyduğu problem veya soru ile ilgili veriyi veya bilgiyi bulma ve değerlendirme. Elde ettiği veri veya bilgiyi soyut bir şekilde yorumlama, iyi gerekçelendirilmiş sonuç ve çözümlere ulaşma ve son olarak bu bilgileri muadili olan bir standart veya kritere göre test etme,
- Farklı fikirlere açık olma. Farklı fikirlerle ilgili varsayımları, uygulamaları ve olası sonuçları tahmin etme,
- Karışık problemlere çözüm üretirken başkaları ile etkili iletişim kurabilme (Nutt, 2008).

Bu dört ana başlık yanında eleştirel düşünme becerisi, ilkel egosantrizm ve sosyosantrizmin üstesinden gelme becerilerini de geliştirmektedir. Bir sınıf etkinliği ve düşünme tekniği olarak tartışma (argümantasyon), bu becerilerin her birini ayrı ayrı geliştirir. Klasik çağlardan bu yana kullanılan tartışma, eleştirel düşünmenin uygulanması ve öğrenilmesi konusunda en iyi metotlarından biri olmuştur. Çağdaş çalışmalar da eleştirel düşünmenin bu değerini onaylamaktadır (Edwards, 1985). Bu konuda yapılan bir çalışma halk arasında yapılan iletişimin eleştirel düşünme becerisine olumlu yansıdığını göstermiştir ayrıca bu çalışma halk arasında yapılan tartışmalara katılan ya da argümantasyon sürecine dahil olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini de belirtmiştir (Kuhn, 1999).

Bu araştırmada eleştirel düşünme becerisine özellikle yer verilmesinin nedeni argümantasyon sürecinde bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biri olmasıdır.

Ayrıca eleştirel düşünme ile argümantasyon becerisinin karşılıklı olarak birbirini destekleyen beceriler olması ve yapılan çalışmalarda bu durumun sıkça vurgulanması da diğer bir gerekçedir.

Argümantasyon sürecinde eleştirel düşünmenin etkisini inceleyen Lai (2011), eleştirel düşünmenin argümanları analiz etme, tümdengelim ve tümevarım metotlarını kullanarak çıkarımlarda bulunma, yargılama veya değerlendirme, karar verme ve problem çözme becerilerini içerdiğini belirtmiştir. Paul (1990), eleştirel düşünmenin yapılan standart testlerle tam olarak ölçülemeyen, derin bir şekilde analiz edilmesi gereken güçlü bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Kuhn (1999), bireylerin pek çok seçenek arasından seçim yaparken öznel veya nesnel görüşlere sahip olduklarını ve karar verirken eleştirel düşünme becerisini kullandıklarını ifade etmiştir. Bireyin seçenekleri elemek ve en geçerli seçeneğe karar vermek için yargılama, değerlendirme ve argümantasyon becerisini kullandığını belirtmiştir. Kunsch, Schnarr ve van Tyle (2014), iş eğitiminde argüman haritalarının kullanılmasının eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme becerisi hayatımızın her alanında yer almakta ve hayatımızın kalitesini etkilemektedir. Etkili iletişim, üst düzey eğitim veya iş dünyasındaki rekabete uyum sağlamak için bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi eleştirel düşünme hem argümantasyon sürecinde hem de karar verme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Kaliteli argüman oluşturma yeteneği eleştirel düşünme ve karar verme becerisinin merkezini oluşturur. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak eğitimin önemli amaçları arasında yer almaktadır (Kuhn ve Udell, 2007; Nutt, 2008). Bu açıdan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini destekleyecek öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Özellikle tartışma ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Literatür de tartışma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Tartışma süresinde bir argüman oluşturma ve oluşturulan argümanı kritik etme yeteneği eleştirel düşünmenin en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Halpern, 1998).

Eğitim ortamlarında yapılan tartışmalarda iyi argüman oluşturma ve argümanı değerlendirme becerisi, iyi düşünmenin temeli olarak gösterilmektedir. Bu beceriyi zamanda eğitsel bir amaç olarak tanınmaktadır. Amerika'nın pek çok eyaletinde kaliteli argüman üretme becerisi, resmi müfredatlarda kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Mercier ve Sperber, 2011). Bu önemine rağmen bu becerinin ortaokul ve lise öğrencilerinde daha düşük olduğu belirlenmiştir (Weinstock, Neuman ve Glassner,

2006). Öğrenme basitten karmaşığa, alt düzey düşünme becerilerinin öğretiminden üst düzey becerilerin öğretimine şeklinde tasarlanmıştır. Ancak genellikle öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmelerine fırsat verecek öğrenme ortamları tasarlanmamaktadır. Özellikle daha önceki öğrenme programları öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi temel basit becerilerin öğretimi üzerine kuruluydu (Zohar ve Nemet, 2002).

Araştırmalar, sınıflarda argümantasyona dayalı etkinliklere kısa süreli yer verildiğini ve bu sürenin öğrencilerin argümantasyon becerisini geliştirmek için yeterli olmadığını, bu becerinin kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesi için farklı zamanlarda tekrarlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Argümantasyon süreci öğrencilerin farklı bakış açılarını kazanabilecekleri ve iletişim becerilerini geliştirebilecekleri büyük bir potansiyele sahiptir. Alternatifleri değerlendirme, kanıtları sınıflandırma, metinleri yorumlama, bilimsel iddiaların geçerliğini değerlendirme bilimsel bir argümanın bileşenleri olarak görülmektedir (Chin ve Osborne, 2010; Chenve She, 2012).

Argümantasyonun sınıflarda etkili şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşim kurabileceği, işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu süreçte öğrencilerden savundukları tezler ile ilgili iddialar üretmeleri, iddialarını verilerle desteklemeleri, iddialarının haklı gerekçelerini sunmaları beklenmektedir. Daha kompleks argümanların üretilebilmesi için çürütücü, sınırlayıcı veya destekleyici kullanımları beklenen davranışlar arasındadır. Öğrenciler argümantasyon sürecine katıldıkları ve farklı görüşlerle karşılaştıkları zaman, kendi fikirlerini yansıtabilir, kavram yanlışlarının farkına varabilir ve daha iyi öğrenebilirler (Cross, Taasobshirazi, Hendricks ve Hickey, 2008).

Öğrencilerin ön bilgileri tartışmadaki durumlarını etkilemektedir. Öğrenciler tartışmanın içeriği ile ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarında argümantasyon sürecine ilişkin inançları ve istekleri azalmaktadır (Cross, Taasobshirazi, Hendricks ve Hickey, 2008). Öğrenciler argümantasyon sürecinde akranları ile tartışırken yeni bilgilerini eski bilgilerinin üzerine inşa ederler. Öğrenciler için zor fikirlerle baş etmek zorunda oldukları argümantasyon sürecinde başarı ve güven yerine hayal kırıklığı ve teslim olma duygusunu yaşayabilirler. Öğretmenler bunun farkına varmalı ve öğrencilerin bu becerilerinin gelişebileceği uygun görevler ve çalışma yaprakları hazırlamalıdır (Hudson, 2010).

Erduran, Simon ve Osborne'un (2004) iyi bir argümantasyon sürecinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin önbilgilerinin olduğu bir konu/problem belirlenmesi ve konu ile ilgili olarak uygun kanıtlar oluşturabilecekleri öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir.

Ayrıca bu sürecin desteklenmesi için öğretmenler uygun materyaller hazırlayarak öğrencilerin bu materyallerle meşgul olmaları sağlanmalıdır.

Argümantasyon tabanlı öğrenmede öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişmesi için kompleks problemlere ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğrencilerin problemlere çözüm bulmak için argümanları ve karşı argümanları dengelemeye ve yapılandırmaya da ihtiyaçları vardır. Böylece öğrenciler problemle ilgili kesin çözüm üzerinde uzlaşmaya kadar problemin alternatif çözümleri ile ilgili tartışmalarda bulunur ve geçerli gerekçeler sunmaya çalışırlar. Öğrencilerin bu söylemleri argüman düzeylerine uygun analiz edilir ve üretilen sözel argümanların kalitesi belirlenir. Yapılan çalışmalar argüman yapısının nasıl oluşturulacağını bilen öğrencilerin/bireylerin bilmeyenlerden daha kaliteli argüman ürettiklerini ortaya koymuştur (Weinberger ve Fischer, 2006).

von Aufschnaiter, Erduran, Osborne ve Simon (2008) öğrencilerin argümantasyon sürecinde oluşturdukları argümanları önceki bilimsel bilgileri ile nasıl ilişkilendirdiklerini belirlemek için yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin; a) argümantasyon sürecinde eski bilgi ve deneyimlerinden yararlandıkları, b) böyle etkinliklerin öğrencilerin var olan bilgilerini pekiştirdiğini ve soyut bilim anlayışlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca konu ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olan öğrencilerin daha az bilgiye sahip öğrencilerden daha kaliteli argümanlar ürettiklerini de tespit etmişlerdir.

Diğer yapılan bir çalışmada Reznitskaya, Anderson ve Kuo (2007), grup tartışması sırasında argüman üretme konusunda açık bir öğretim alan öğrencilerin argüman oluşturma şemalarını tamamlamakta öğretim almayan öğrencilerden önemli ölçüde daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Kısacası öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, argümantasyon ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir eğitim almaya ve uygun ortamlar sunulmasına ihtiyaçları vardır.

Bu becerilerin geliştirilmesi için oluşturulan ortamlar ile ilgili yapılan çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenme sürecinde argümantatif etkinliklerin kullanılmasının ve teşvik edilmesinin farklı düşünme biçimlerini (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi) desteklediği, kavramsal değişimi kolaylaştırdığı ve problem çözme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir (Nussbaum ve Sinatra, 2003; Nussbaum, Winsor, Aqui ve Polyquin, 2007; Antiliou, 2012).

- Öğrencilere problem çözme ve argümantasyon becerisini kazandırmada soru sormayı ve cevap vermeyi öğretmek de oldukça önemlidir. Araştırmalar çocuklara açık bir şekilde öğretilmediği sürece çocukların böyle yüksek düzey söylem veya davranışlarda nadiren bulunduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bir rehber olmadan bilgiyi ayrıntılandırmadıkları, düşündürücü sorular sormadıkları ve kendiliğinden önceki bilgiler üzerine yenilerini eklemedikleri belirlenmiştir (Gillies ve Khan, 2009).
- Öğrencilere önemli bir konuda ortak karara varmadan önce eleştirel ve yapıcı bir şekilde birbirlerinin fikirleri ile ilgilenmelerini, bakış açılarını sorgulamalarını ve alternatif önermeler üzerinde tartışmalarını öğretmenin de önemli olduğu tespit edilen diğer bir sonuçtur (Rojas-Drummond ve Mercer, 2003).

Argümantasyon sadece konuların daha ilginç bir şekilde öğretilmesini sağlamaz aynı zamanda bilginin daha kalıcı öğrenilmesini, öğrenilen bilginin hatırlanmasını, uygulanmasını ve sentez yapılmasını da sağlar. Bunun yanında okuma, yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından öğrenciler için rakipsiz bir öğretim metodudur (Schmoker ve Graff, 2011). Jolliffe (2008), öğrencilerin analitik okuma ve yazmada neden zorlandıkları ile ilgili yaptığı çalışmada bu eksikliğin en büyük nedeninin öğretmenlerin motivasyon eksikliklerinden ve öğrencilere analitik okuma ve yazma için fırsatlar oluşturamamalarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Biliş ve öğrenme ile ilgili sosyo-kültürel perspektifte, öğrenen-öğrenen veya öğrenen-uzman formundaki argümantasyon diyalogu “derinleşen öğrenme” olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek için alternatif durumlar geliştirmek oldukça önemlidir. Ancak bu sürecin daha sağlıklı işlemesi ve öğrenci katılımının artırılması için çatışmaların azaltılması gerekmektedir. Sınıflarda argümantasyon sürecinde çatışmalar yaşanması beklenen bir durumdur ve öğrencilerin farklı fikirlerle karşı karşıya kalmaları önemlidir. Ancak çatışma durumlarının kontrol edilmesi ve öğrenciler arasında gerginlik yaratmaması gerekmektedir (Coffin ve O’Halloran, 2009).

Sayılan bunca özelliğine, eğitim ortamlarına sağladığı olumlu katkılara ve araştırmacılar tarafından eğitim sürecinde sıkça kullanılması gereken bir yöntem olduğuna vurgu yapılmasına rağmen sınıf etkinliklerinde argümantasyon sürecine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin argüman üretmekte ya da kaliteli argüman üretmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Jonassen ve Kim (2010) öğrencilerin argüman üretmede neden zorlandıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin

öğrencileri argüman üretmeye teşvik etmede pedagojik olarak eksik olduklarını ortaya koymuşlardır. Bundan dolayı argümantasyon sürecini gerçekleştirebilecekleri ortamlar oluşturamadıklarını; bu becerinin gelişimi için yeterince zaman ayırmadıklarını ayrıca öğrencilerin bir kısmının ön bilgilerinin bu becerinin gelişimi için yetersiz olduğunu da ifade etmişlerdir.

Araştırmalar argümantasyon sürecinde öğrencilerin iddia üretmekte zorluk çekmediklerini ancak daha sonra öğretmenler tarafından desteklenmedikleri için iddialarını destekleyecek verilere atıfta bulunmakta başarısız olduklarını, veri kullananların da destekleyici veya çürütücü kullanamadıklarını ortaya koymuştur (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez, ve Duschl, 2000; Sandoval ve Millwood, 2005; Bell ve Linn, 2000).

Öğrencilerin argüman üretirken yaptıkları hataları ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde genel olarak yapılan hatalar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrenciler iddia ve veri arasındaki ayrımı yapmakta başarısız olmaktadır (teori ve kanıt) (Kuhn, 2010).
2. İddiaların kişisel inançlara göre değerlendirilmesi (kişisel argümanlar oluşturma) veya kişisel tercihleri, destek için kullanılan kanıtlardan daha önemli görmek. (Voss ve Means, 1991; Bell, 1997).
3. Bir kişinin iddiasını verilerle değerlendirilmesi gereken bir tez olarak algılamakta başarısız olması. Kuhn (2010) bu eksikliğin argümantasyon becerisinin öğretilmesindeki temel engellerden biri olduğunu belirtmiştir. Yapılan benzer bir çalışma bunu doğrulamaktadır (Zohar ve Nemet, 2002).
4. Bazen kişisel inançları desteklemek için verileri çarpıtarak kullanmak (Bell, 1997; Sandoval ve Millwood, 2005).
5. Alternatif durumları veya çürütücüleri düşünmekte yaşanan başarısızlıklar.
6. Öğrenciler tarafından üretilen argümanların ayrıntılı olmaması,
7. Kanıt/veri kullanmadan iddiasını haklı çıkarmaya çalışmak (Kelly, Druker, ve Chen, 1998; Jiménez-Aleixandre, Rodríguez, ve Duschl, 2000).
8. İki taraflı argüman yapılarının oluşturulmasının pek mümkün olmaması (Voss ve Means, 1991; Kuhn ve Udell, 2003).

Araştırmacılar tarafından belirlenen tüm bu başarısızlık veya hatalara rağmen öğrencilere bu becerinin öğretilmesi oldukça önemlidir. Ancak pek çok eğitim kurumunda argümantasyon uygulamalarına çok az yer verilmektedir. Okullarda uygulanacak argümantasyon etkinlikleri, öğrencilere fikir üretme, veri kullanma ve yorumlama veya

grup olarak argüman geliştirme fırsatı vermektedir. Grup veya tüm sınıf tartışması gibi bazı etkinlikler argümantasyon becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Jan, 2009).

Zohar ve Nemet (2002)'e göre öğrenciler birbirinden farklı ve bağımsız değer yargılarına sahiptirler. Benzer ortamlarda benzer bilgileri paylaşabilirler ancak sahip oldukları farklı değer yargılarından dolayı bilgiyi farklı şekilde yapılandırabilirler. Bu durum öğrencilerin aynı konu ile ilgili farklı argümanlar üretmelerine sebep olabilir. Bu yüzden öğretmenlere öğrencilere argüman oluşturmayı öğretmek yanında oluşturdukları argümanları savunacakları gerekçeler veya alternatif argümanlar/karşı argümanlar ve çürütücüler üretebilme becerisini de kazandırmaları gerekmektedir.

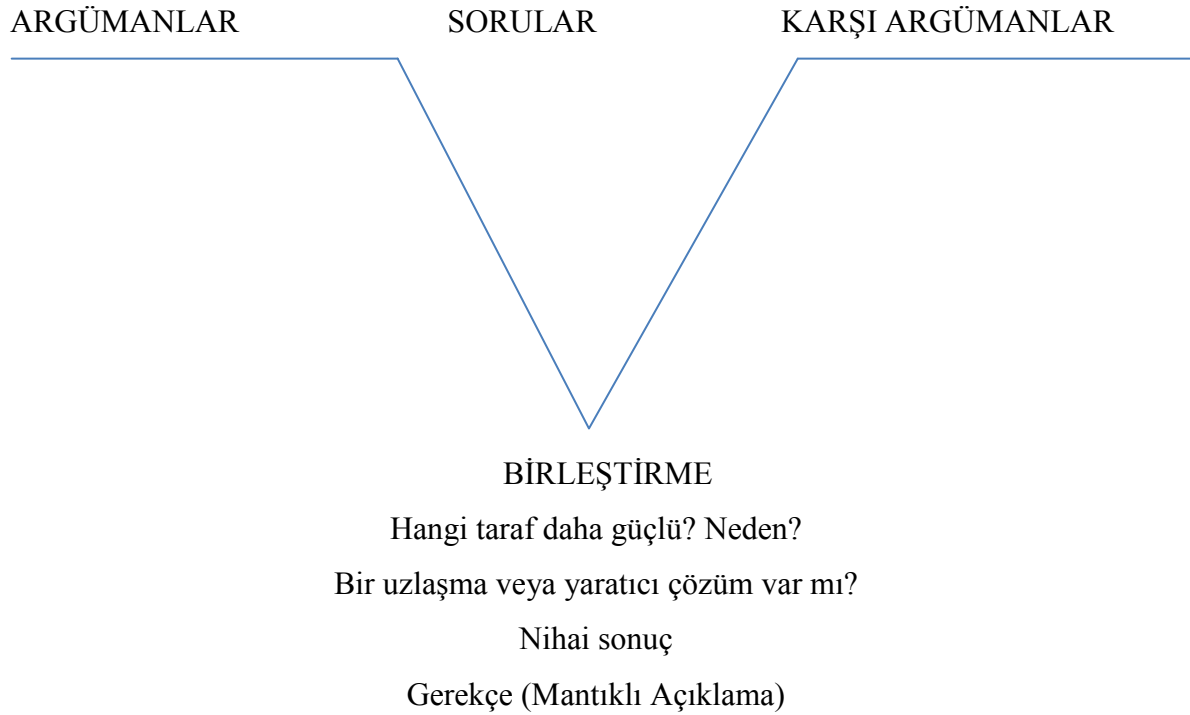
Argümantasyon becerisini geliştirecek başka bir yol da öğrencilerin ilgisini çekecek konular hakkında sınıflarda tartışma konularını kullanarak öğrencilerin argümanlar oluşturmalarını sağlamaktır. Ancak sınıflarda yapılan tartışmalar genellikle akademik öneme dayalı olarak belirlenir ve gerçek içeriğe benzerliğini artırmak amacıyla tasarlanır. Sınıfta yapılan tartışmalar öğrencilerin kendi yaşam tecrübeleri ve ilgileri ile çok da ilişkili olmadığından genellikle öğrenciler grup veya sınıf tartışmalarına isteksiz ve ilgisizdirler. Bu tür etkinlikler argümantasyon sürecinin gelişmesine engel olur. Argümantasyon tabanlı öğretimin çoğu öğretmen merkezlidir ve genellikle öğrencilerden dönüt almak amacıyla tasarlanmıştır (Fuccio, Kuhn, Udellve Callender, 2009).

Argümantasyon sürecini desteklemenin ve öğrencileri daha kaliteli argüman üretmeye teşvik etmenin bir yolu da argümantasyon basamaklarına uygun standart formlar oluşturmak olabilir. Soruların, önermelerin, farklı çözüm yollarının veya öğrencileri bilişsel etkinliklere sürükleyecek diğer entelektüel ürünlerin yer aldığı formlar hazırlanarak öğrencilere sunulabilir. Bu sayede öğrenciler bilgi boşluklarının ve konu ile ilgili ne bilip ne bilmediğinin farkına varabilirler. Bu formlarda yer alan sorular bireysel olarak öğrenciler tarafından çözülebileceği gibi tüm sınıf tarafından tartışarak da çözülebilir. Bu sayede öğrenciler sadece kendi bilgilerinin değil, konu ile ilgili alternatif görüşlerin de farkında olurlar (Mirza ve Perret-Clermont, 2009; Chin ve Osborne, 2010).

Öğrenciler taslak üzerinde argümantasyon bileşenleri ile ilgili daha fazla ürün ortaya koyabilirler. Araştırmacılar, argümantasyon taslaklarının öğrencilerin nedenler ortaya koyma becerilerini desteklediğini, argümantasyon kalitesini ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Antiliou, 2012).Jonsson ve Svingby (2007) argümanları değerlendirmek için rubrik kullanan öğrencilerin daha güvenilir ve tutarlı argümantasyon becerileri kazanmakta ve daha iyi argüman yapıları oluşturmaktadırlar.Öğrenci

argümanlarının rubriklerle değerlendirilmesi öğrencilerin daha iyi argümanlar yazmalarına yardım etmektedir. Lu ve Zhang (2013) yaptıkları çalışmada akranlarının yazdıkları argümanları rubriklerle değerlendiren öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Nussbaum (2008) tarafından öğrencilerin daha kaliteli argüman üretmelerini sağlamak amacı ile “Argümantasyon Vee Diyagramı” geliştirilmiştir. Bu diyagram, bireylere tartışmalı bir soru üzerine nihai bir sonuç geliştirmeden önce konu ile ilgili argüman ve karşı argümanlar oluşturmak ve bunların avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmek konusunda yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır (Nussbaum, 2008). Bu diyagram, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Nussbaum (2008) tarafından geliştirilmiş Vee diyagramı

Öğrenciler bir soruna ilişkin ürettikleri çözümleri destekleyecek nedenler oluşturmak, diğerlerinin muhtemel itirazlarını tahmin etmek ve görüşler arasındaki benzer ve farklı yönleri belirlemek için bu diyagramı kullanabilirler.

Cho (2001) problem durumuna uygun olarak geliştirilen argüman taslaklarının (scaffold) grup tartışması veya bireysel olarak yapılan argümantasyon etkinliklerinde argüman

bileşenleri üretmede, üretilen argümanların kalitesini artırmada ve problem çözme becerisinin geliştirilmesini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Argümantasyon süreci kullanılan dokümanlarla sınıfta işbirlikli öğrenmenin sağlanması için faydalı bir yöntemdir. Bu yöntem çeşitli katılımcılar tarafından yapılan katkıların doğasını araştırmaya ve bu durumu analiz etmeye yardımcı olur (Yackel, 2001). Ayrıca araştırmalar işbirlikli argümantasyon sürecinde öğrencilerin grup tartışması yaparak oluşturdukları argümanların kalite düzeyini ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve bu beceriyi bireysel problem çözmeye transfer edebildiklerini ortaya çıkarmıştır (Cho ve Jonassen, 2002; Oh ve Jonassen, 2007). Başka bir çalışma işbirlikli argümantasyon sürecinin öğrencilerin argüman şemalarını geliştirdiği, yazılı argüman oluşturma ve argüman bileşenlerini daha fazla kullandıkları sonucunu ortaya koymuştur (Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou ve Kim, 2001).

Kapur ve Kinzer (2009) iyi ve kötü yapılandırılmış fen problemlerinde grup tartışmalarına katılan bireylerin argümantasyon sürecini kullanarak çözüm kriterleri oluşturmalarının sonraki bireysel performanslarını olumlu şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Etkili argümantasyon becerilerini geliştirmek eğitimin hem amacı hem de anlamıdır. Araştırmalar farklı konu alanlarında kullanılan argümantasyon sürecinin öğrencilerin yeni bakış açıları ve anlayışları kazanmalarını sağladığını göstermiştir. Örneğin doğa bilimlerinde argümantasyon sürecinin kullanılması öğrencilerin kavramsal ve epistemik anlayışlarının artmasını ve mantıksal akıl yürütme becerilerinin gelişmesini sağlayabilir (Duschl ve Osborne, 2002; Chang ve Chiu, 2008). Benzer bir sonuç sosyal ve beşeri bilimlerde de bulunmuştur. Wiley ve Voss (1999), yaptıkları çalışmada argüman yazmanın kavramsal anlama üzerinde hikaye yazma, özet yapma veya açıklama yapmadan daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Mercer (2009) etkili bir eğitim aracılığıyla öğrencilerin argümantasyon yeteneklerinin geliştirilebileceğini, öğretmenlerin bu süreçte öğrencileri sürece daha fazla katacak etkinlikler oluşturmaları gerektiğini ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinin etkili argüman üretme ve bilişlerinin daha fazla kullanma yeteneklerini geliştireceğini belirtmiştir.

Argümantasyon sürecinin eğitimde kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde argümantasyon sürecinin önemine ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Bu çıkarımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Toplum açısından mantıklı argümanlar üretmek önemlidir ve öğrencilerden bu davranışı göstermeleri beklenir.
- Bilginin ilerlemesi genellikle argümanlar üzerinden gerçekleşir. Bir durumun kanıtlanması, bir problemin açığa kavuşması ve çözülmesi, yeni bir hipotezin ortaya atılması gibi durumlarda yeni bir yola başvurulması beklenir.
- Argümantasyon açıklama ve aynı zamanda ikna etme sürecidir. İyi argümanlara dayandırılmış konuşmalar, makaleler, denemeler ve araştırma sonuçları konuya daha vurgulu bir anlam ve önem getirir.
- Argümantasyon doğru kullanıldığında eğlenceli bir süreç olabilir. Eğitim kurumları bu sürecin eğlenceli geçmesini sağlayarak öğrencilerin bu sürece dahil olmalarını cesaretlendirmeli ve bu becerinin gelişmesini sağlamalıdır.
- Konulara veya disiplinlere oldukça derin yerleştirilmiş argümanlar, öğretmen ve öğrencilere bu süreçte başarılı olmak için bu konu veya disiplinleri iyi bilme zorunluluğu getirir.
- İyi bir konuşma, diyalog veya tartışma ortamlarında oluşturulan sözlü argümanların yazıya aktarılamaması veya tam tersi yazılı argümanların sözel ifade edilememesi bireyler/öğrenciler için büyük problemler yaratabilir. Bu sorunun çözümü için argümantasyon sürecini kullanmak etkili olabilir (Kelly, Regev ve Prothero, 2007).
- Argümantasyon sürecini öğretmek zor bir etkinliktir ve bazı öğretmenler bu süreci öğretme çabası içerisine girmezler. Genel akademik becerilerin (okuma, yazma, matematik...) öğretilmesine daha fazla önem verirler ve argümantasyon becerisinin gelişmesine katkı sağlamazlar. Oysa argümantasyon becerisinin gelişimine yönelik hazırlanmış ders programları doğrudan diğer akademik becerilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak argümantasyon bir taraftan teori ve öğrenme modellerini özel bir alanda bir araya getirirken, bir taraftan da kanıt, veri veya gerçek dünya deneyimlerini bir araya getirerek hem bireyin kendini ifade etmesine olanak tanıyan hem de olası problemlere çözümler üretmelerini sağlayan sosyal bir etkinliktir (Andrews, 2010). Eğitim sürecinde bu becerinin öğretilmesine yönelik ders programları hazırlanarak öğrencilerin argümantasyon sürecine dahil edilmeleri gerekmektedir.

2.3. Karar Verme

Karar verme, pek çok seçenek arasından düşüncemize veya eylemimize uygun olanı seçme sürecidir (Khishfe, 2012). İnsanlar hayatları boyunca günlük yaşamlarında veya meslek hayatlarında pek çok karar verme durumu ile karşı karşıya kalırlar. Karar verilmesi gereken durum çok basit olabileceği gibi birçok faktörün etkilediği çok karmaşık kararlar da olabilmektedir (Grace, 2009).Örneğin yüzlerce insan her gün “akşam yemeğine ne yesem veya ne pişirsem, bugün işe giderken ne giysen, yapılacak genel seçimlerde hangi partiye oy versem, benzinli mi dizel mi araba alsam, televizyondaki hangi programı izlesem?” gibi basit ama karar verilmesi gereken durumla karşı karşıya kalır. Bunlar günlük yaşamımızda vermek zorunda olduğumuz kararlardan sadece birkaçıdır. Kısacası her gün akşam yemeğine ne yapılacağı gibi mikro düzeyde alınan küçük ve bireysel kararlardan, yasa dışı göç konusunda devletin nasıl bir politika izlemesi gerektiği gibi ‘makro’ düzeyde alınan toplumsal kararlara kadar çeşitli konularda karar vermek zorunda kalırız.

Alınan bu kararların bazılarının sonuçları insanların yaşamları üzerinde kısa vadede etkili olurken bazıları ise uzun vadede etkili olur. Örneğin akşam arkadaş topluluğu ile sinema veya bir konsere gidilmesi konusunda verilen bir karar bireyin sadece o akşamki planını etkilerken, eş veya meslek seçimi konusunda verilen bir karar bireyin tüm hayatı üzerinde etkili olur. Aynı şekilde bazı kararlar sadece bireylerin kendi hayatını etkilerken bazı kararlar tüm toplumu ilgilendirir. Bireyin ev satın alırken, alacağı evin hangi semtte, kaç odalı olacağı konusunda vereceği karar sadece kendini veya ailesini ilgilendirirken, seçimlerde oyunu hangi partiye vereceği veya meclisin kadın hakları ile ilgili alacağı bir karar tüm toplumu ilgilendirir.

İnsanlar kararlarını bireysel verebilecekleri gibi gruplar veya aileleri ile birlikte de verebilirler. İnsanlar günlük yaşamlarında basit bir problemle karşılaştıkları zaman problemi bireysel kararlarıyla çözebilirler. Örneğin problem akşam gidilecek bir basket maçı ile ilgili bir durum ise, birey elindeki koşulları değerlendirir-bilet pahalı değil ve ulaşım kolaysa- bu konuda bireysel bir karar (maça gitmek ya da gitmemek gibi) verebilir. Ancak maça gitmek için ulaşım çok zor ise ve arkadaşının aracına ihtiyacı varsa kişinin maça gitme konusundaki kararı bireysel olmayabilir.

Günlük basit konularda bireysel kararlar verilebileceği gibi kompleks problemlerde de bireysel kararlar verilebilir. Amerikan iş dünyası, kurucusunun kontrolü altında bulunurken büyük şirketlere dönüşmüş olan pek çok şirkete sahiptir. 1970’lerde bir kişinin girişimi ile kurulmuş bazı bilgisayar şirketleri milyarlarca dolarlık bütçeye sahip şirketlere

dönüşmüştür. Ancak şirket kararlarını hala ilk kurucuları vermektedir. Yani büyük ve karmaşık işlerde de bireysel kararlar verilebilir. Başkan George W. Bush “Çöl Fırtınası Harekatı”nı başlattığında, Bill Clinton Somali ve Haiti’ye asker gönderdiğinde birbirinden farklı yöntemlerle karar vermişlerdir ancak her biri tüm dünyayı ilgilendiren bu konularda bireysel kararlar vermişlerdir. Bunun gibi ulusal politika ile ilgili kararlarda belki etkili olamayız ancak bizim için önemli olan konularda benzer yollarla tartışarak kararlar verebiliriz (Zavagnin, 2012).

Yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere karar verme bir süreçtir ve kendi içinde basamakları vardır. Bireyler doğru karar vermek için bu basamakları takip etmek zorundadırlar. Farklı araştırmacılar tarafından bu basamaklar farklı şekilde düzenlenmiştir. Araştırmamızda bu basamaklardan bazılarını yer vereceğiz. Viola, Jennings, Witham Bednadz, Schug, Cortes ve White (2005) tarafından yazılmış Sosyal bilgiler kitabında karar verme becerisinin dört aşamadan oluştuğu ifade edilmiş ve karar verme becerisinin aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Karar vermek zorunda olunan konuyu veya problemi belirlemek,
2. Seçenekleri sıralamak,
3. Her seçeneğin olası sonuçlarını (iyi ve kötü) düşünmek,
4. Karar vermek (Seçenekler içinden en iyi olanını seçmek).

Ayrıca bu becerinin geliştirilmesi için sınıfta uygun etkinliklerin tasarlanması gerektiği ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişler, bunun için toplumun genelini ilgilendiren problemlerin uygun konular olabileceğini belirtmişlerdir (Viola vd., 2005)

Massachusetts Dartmouth Üniversitesi karar verme sürecinin yedi aşamadan oluştuğunu ifade etmiş ve aşamaları şu şekilde sıralamışlardır (<http://www.umassd.edu/fycm/decisionmaking/process/>, 12 Kasım 2014):

1. Karar vermek zorunda olunan konunun belirlenmesi: Karar verme sürecinin birinci adımını oluşturan bu aşamada karar verici öncelikle amacını belirlemelidir. Bu aşama karar verme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Çünkü birey eğer amacından emin olmazsa etkili ve doğru kararlar veremez.

2. İlgili bilgilerin toplanması: Pek çok karar bilgi toplamayı gerektirir. Bu aşamada önemli olan bireyin karar vermek için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu doğru belirlemesidir. Aksi taktirde amaca hizmet etmeyen bilgiler toplanarak karar verme sürecinin uzamasına neden olabilir.

3. Alternatiflerin belirlenmesi: Bu aşamada bireyin karar vereceği konu ile ilgili bilgileri toplarken olası durumları veya alternatifleri belirlemesi gerekmektedir. Belirlenen alternatiflerin listelenmesi karar verme sürecini kolaylaştırır.

4.Kanıtların düzenlenmesi: Elde ettiğiniz bilgiler ile alternatiflerinizi ilişkilendirerek her alternatifin sonucuna ilişkin çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir. Bunun için elde edilen bilgiler ile uygun alternatifler birlikte düzenlenmelidir.

5.Alternatifler arasında uygun seçimin yapılması: Bu aşamada kanıtlar düzenlendikten ve alternatifler değerlendirildikten sonra uygun seçim yapılır.

6.Harekete geçilmesi: Seçilen alternatifin/kararın uygulamaya konulduğu aşamadır.

7. Kararın ve sonuçlarının gözden geçirilmesi: Verilen kararın değerlendirildiği ve gözden geçirildiği bu son aşamanın amacı kararın etkililiğini test etmektir. Karar verici bu aşamada verdiği karardan memnun kalmazsa etkili ve doğru bir karar vermek için birinci aşamaya dönebilir.

Karar verme durumu, genellikle bir ihtiyacı gidermek veya bir sorunu çözmek için birden fazla seçenek arasından, problemi çözmeye yönelik yapılan bir eylemdir. İnsanın yaşamında sahip olması gereken önemli beceriler arasında yer alan karar verme becerisi bilişsel bir süreç gerektirir ve “bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanının seçilmesi” (Herdemtaze, 2000) şeklinde tanımlanabilir. Kısacası, karar verme, herhangi bir konu veya problem durumu ile ilgili birden fazla seçenek arasından birinin tercih edilmesidir.

Karar verirken bireyler birden fazla seçenekle karşı karşıya kaldıklarından dolayı karar verirken kendilerince bazı elemeler yaparlar. Bu elemeler bazen duygusal, bazen rasyonel olabilir. Ancak hangi şekilde olursa olsun birey aldığı kararın sonucundan etkilenir. Seçim sürecinde alternatiflerin çok fazla arttığı günümüzde karar vermek çok daha zor bir iş haline gelmiştir.Yapılan çalışmalar bu bilgiyi destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır.

Bireyler sağlıklı kişilikler geliştirerek mutlu bir yaşam sürdürebilmek için karşı karşıya kaldıkları çeşitli alternatifler arasından kendilerine uygun kararları vermek durumundadır. Gelişen toplumsal yaşamda bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği alternatiflerin arttığı ise bilinen bir olgudur. Buna bağlı olarak bireylerin var olan alternatifler arasından bir seçim yapmaları, dolayısıyla karar vermeleri giderek güçleşmektedir (Herdemtaze, 2000).

Steele, Regan, Colyvan ve Burgman, (2007) doğru karar veren bireylerin mutlu karar vericiler olacaklarını ve yaşamlarında karar vermekten, karar alan gruplarda yer almaktan korkmayacaklarını ifade etmiştir. McGregor (2001) hızlı ve kaliteli karar vermenin,hayatta başarı veya başarısızlığı belirleyen kilit bir faktör olduğunu ve verilen doğru kararların

beraberinde refahı getireceğini, yanlış bir kararın ise felakete sürükleyebileceğini ifade etmiştir. Büyük bir şirkette yöneticinin alacağı yanlış bir karar, şirketi milyonlarca dolar zarara sokabilir, şirketi iflasa sürükleyebilir veya yüzlerce insan işsiz kalabilir. Üniversite tercihinde yanlış karar veren bir öğrenci hiç istemediği bir bölümde okuyup, ömür boyu istemediği bir mesleği yapmak zorunda kalabilir. Bunların aksine doğru bir eş tercihinde bulunan bir birey ömür boyu mutlu bir evlilik sürdürebilir.

Buna benzer şekilde insanların verecekleri kararlar sonucunda mutlu veya mutsuz, başarılı veya başarısız olabilecekleri yüzlerce örnek verilebilir. Bu yüzden karar verme becerisi bireylere küçük yaştan itibaren kazandırılmalıdır. Pek çok konuda olduğu gibi karar verme becerisinin bireylere kazandırılması da ilk olarak ailede başlar. Bu eğitim okullarda olduğu gibi planlı ve formal olmasa da bireylerin tüm yaşantıları üzerinde iz bırakacak bir etkiye sahiptir. Alışverişe giden bir annenin çocuğuna alacağı kıyafetin rengine, çocuğun odasını istediği gibi düzenlemesine veya büyüyünce hangi mesleği seçeceğine karar vermesine izin vermesi ve bu konuda çocuğun süreçte doğru adımlar atmasına yardımcı olması, çocukların karar verme becerisini daha hızlı geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Ancak öğretilabilir bir beceri olan karar verme becerisi eğitim kurumlarında desteklendiği ve doğru etkinliklerle öğretildiği takdirde toplumda yaygın, doğru ve etkili bir beceri haline gelebilir ve karar verilirken yapılabilecek hatalar en asgari düzeye indirilebilir (Mettas, 2011).

2.3.1. Karar Verme Becerisi ve Argümantasyon Süreci

Günlük yaşamda insanlar küçük veya büyük yüzlerce karar vermek zorunda kalırlar. Ancak herkes karar verirken aynı yol veya yöntemi izlemeyebilir. Örneğin bazı insanlar kararlarını düşünmeden hızlıca verirken, bazıları basit bir karar üzerinde günlerce düşünür. Bazıları ikna edici kişilerin fikirlerine (kararlarına) bilinçsizce uyararak karar verirken, bazıları konu ile ilgili uzmanlara danışmadan karar vermez. Yazı tura atarak karar veren insanlar dahi vardır. Bir filme veya konsere gitmek gibi önemsiz bir konuda bir karar vermek gerekirse belki basit yöntemler kullanılabilir. Ancak daha can alıcı konularda alınan kararlar, iyi gerekçelere ve kanıtlara dayandırılarak doğrulanmalıdır. Çünkü vermek zorunda olduğumuz kararların bazıları birbirlerinin neden ve sonucunu etkileyebilir. Örneğin yapılan bir genel seçimde hangi partiye oy vereceğimiz konusundaki basit bir karar, tüm ülkenin geleceğini etkileyen bir karara dönüşebilir. Bu yüzden verilen kararlar bilişsel bir süzgeçten geçirilerek bilgiye dayandırılmalıdır. Kararın dayandırıldığı bilgiyi

seçme, organize etme süreci de bir karar verme işlemini gerektirmektedir (Jime'nez-Aleixandre, 2002). Sağlıklı ve doğru karar verebilmek için öncelikle karar verilecek konu ile ilgili amacın belirlenmesi gerekmektedir (Adair, 2000). Ayrıca isabetli ve etkili bir karar vermek için doğru zamanlama yapmak ve sürecin etkin uygulanması da gerekmektedir (Kneeland, 2001). Karar verilecek konu ile ilgili detaylı araştırmalar yapılarak bilgi toplanmalı ve toplanan bilgiler iyi yorumlanmalıdır. Bazen çok *popüler* gibi görünen bir karar, sonuçları açısından *doğru* bir karar olmayabilir. Örneğin yedi kişilik bir grupta akşam yapılacak bir etkinlik ile ilgili bir konuda beş kişinin oyu ile alınan bir karar, grubun çoğunluğunu mutlu etmesi açısından popüler bir karar olabilir ancak grupta kararı onaylamayan iki kişi için doğru ve onları mutlu edecek bir karar değildir. Bu açıdan alınan kararların popülerliği yanında doğru ve isabetli olması gerekmektedir (Steele, Regan, Colyvan ve Burgman, 2007).

Karar verme sürecinde kullanılan bilgiler, argümantasyon sürecinde kanıt/veri olarak kullanılır. Günümüzde bilgi, evrim geçirmiş ve tarihte bilgi ile ilgili var olan değişmez ve katı kurallar yıkılmıştır. Sınırsız sayıda bilgiye çok kısa sürede ulaşılabilmektedir. Ancak önemli olan ihtiyaçlara hitap edecek bilginin nasıl seçileceği ve nasıl kategorize edileceği sorusuna uygun cevabı bulabilmek ve bu bilgiyi alınan kararlarda etkili bir şekilde kullanmaktır (Freeley ve Steinberg, 2013).

Her karar vericinin iyi, gerekçeli ve etik kurallara uygun karar vermesi beklenir. Bu kriterlere uygun karar vermek için karar veren kişi veya grupların eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme yeteneğine sahip bireyler ellerindeki veriyi/bilgiyi hem daha iyi kullanır hem de bu bilginin sıkı savunuculuğunu yaparlar. Eleştirel düşünme ve karar verme farkında olarak veya olmayarak insanların hayatında önemli yer tutar. Eleştirilerek verilmiş kararlar eleştirilmeden verilmiş kararlardan daha esnek ve güvenilirlerdir, ayrıca eleştirel düşünme kişisel ve profesyonel karar vermede temel olarak kabul edilir (Makau, 1990).

Karar verme sürecinin önemli basamaklarından biri de alternatifleri düşündürmektir. Çünkü bireyler genellikle karar verme sürecinde birden fazla seçenekle karşılaşır. Günlük yaşamda işle ilgili bir konu veya sosyal bir sorunu çözme karar vermeyi gerektirir. Sorunla ilgili karar verirken avantaj ve dezavantajlarını veya sorun ile ilgili alternatif çözüm önerilerini eleştirel bir şekilde düşünmek gerekmektedir. Argümantatif tartışmalarla sorun ile ilgili alternatif çözümler belirlenebilir. Etkili bir argümantasyon süreci daha etkili kararlar almaya yardımcı olur (Nussbaum, 1997).

İnsan hayatındaki başarı ya da başarısızlık genel anlamda kendileri için doğru kararlar verebilme yeteneği ve başkalarını kendileri için faydalı kararlar almaları konusunda etkileyebilme yeteneğine sahip olmaları ile yakından ilgilidir. Bireysel olarak alınan bir karar, koşullar sağlanmışsa etkin bir şekilde kullanılır. Ancak kararı uygulamak için bir kişinin veya grubun onayına ihtiyaç duyulursa tartışma yoluyla onlardan onay alınabilir. Bu amaçla bu kişi veya gruplarla tartışmalar yapılabilir veya rızalarını almak için grup tartışması, ikna, propaganda, baskı gibi yöntemler veya birkaç yöntem bir arada kullanılarak onların karara uyması sağlanabilir.

Nutt (2008) yapmış olduğu deneysel çalışmada grup kararlarının, bireysel kararlardan daha kaliteli olduğunu, grup kararlarında bireysel kararlarda görülen eksikliklerin görülmediğini tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasında grup üyeleri probleme hep birlikte odaklandıklarında ve ortak çözüm yolu bulmak için birlikte araştırma yaptıklarında grup üyelerinin problemleri daha etkili çözdüklerini de vurgulamıştır.

Grup kararı verirken her bir grup üyesinin konu ile ilgili fikri ve kararı önemlidir. Çünkü grup kararları bireysel kararlardan etkili olmasına rağmen grupta bir konsensüse ulaşmak oldukça zordur. Konsensüs, bir konuya ilişkin oy birliği ile karara varmak şeklinde tanımlanabilir. Grupların tartışarak verdikleri kararlar problemleri çözmede daha etkili olur. Bu açıdan grup kararı alırken her üyenin kararını açıklamasına izin vermek ve üzerinde tartışmak gerekir. Diğer taraftan grup kararı bazı zayıflıklara da neden olabilir. Eğer grup üyeleri eksikliklerin üstesinden gelemezlerse grup kararı problemi çözmek için uygun bir yol olmayabilir. Örneğin grupta bir kişinin kararı daha baskınsa veya yanlış kararlar, günah keçisi olarak seçilen birine mal ediliyorsa grup kararı etkili olmaz (Whang, 1993).

Karar verilecek konu ister küçük ister büyük olsun veya ister bireysel ister grup kararı olsun insanlar genellikle seçenekleri değerlendirir ve problemleri çözmek için her gün yüzlerce karar verirler (Butt, 2010). Karar verme sürecinde isabetli kararlar vermek çok önemlidir. Doğru kararlar verebilmek için karar verme sürecini doğru yönetmek gerekir.

Karar verme sürecini doğru yönetebilmek için bireyler etkili karar verme yöntemlerini bilmek zorundadır. Özgür bir toplum bu şekilde yapılandırılmıştır ve kararlarına tartışarak ulaşır. Karar verme sürecinde bireyler farklı yöntemler deneyebilirler. Beyin fırtınası, grup tartışması veya argümantasyon bu yöntemlerden bazılarıdır. Bireyler genellikle önemli kararları alırken tartışma yöntemine başvururlar. Doğru kararlar alabilmek için bireylerin bilimsel tartışma yollarını bilmeleri gerekmektedir (Aymen Peker, Apaydın ve Taş, 2012).

Bilimsel tartışmanın doğasına en uygun yöntemlerden biri olan argümantasyon karar verme sürecinde kullanılabilecek etkili yöntemler arasındadır. Yapılan çalışmalar argümantasyon yönteminin karar verme sürecinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. (Nussbaum, 2008; Tonus, 2012; Cho, 2001; Siegel, 1999). Yapılandırılmış bir tartışma yöntemi olan agümantasyon sürecinde birey bilişsel olarak aktiftir. İyi planlanmış bir argümantasyon sürecinde birey olası en iyi kararı verebilir (Cho, 2001). Argümantasyon sürecinin en temel işlevlerinden biri öğrencileri sürekli bir şekilde bilişsel bir etkinlik içinde yer almasını sağlamasıdır.

Siegel (1999), öğretim yöntemlerinin öğrencilerin karar verme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında kanıt temelli öğretim yöntemi ile dersin yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin karar verme becerilerinin, geleneksel yöntemle işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dersleri farklı metotlarla yürütmelerinin bu becerinin kazanımına ve gelişimine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Özellikle genç bireylerin düşünmeden ve anlık karar vermeleri yerine akla ve mantığa dayanan doğru kararlar alabilmeleri için farklı seçenekleri görebilecekleri bilimsel tartışma ortamlarında bulunmaları önem arz etmektedir. Bilimsel tartışmalarda alacakları kararları bilimsel bir zemine oturtmanın yollarını bilmeleri gerekmektedir. Bu becerinin öğretimi ve gerçek yaşam tecrübeleri ile geliştirilmesi modern toplumlarda hayatın bir parçasını oluşturmaktadır (Kaya, 2005). Çünkü bugünün gençleri geleceğin yöneticileri, liderleri, idareci ve karar vericileri olacaklardır. Bu bakımdan gençlerin gerek kendi aldıkları kararlarda, gerekse diğerlerinin aldıkları kararlarda sorgulayıcı olmaları, kararlarını kanıt ve verilere dayandırmaları, kararlar hakkında muhakeme yeteneğine sahip bir kişiliğe sahip olmaları ülkelerin gelişimi açısından önemlidir.

Bunun yanı sıra önemli bilimsel gelişmeler ile ilgili duygusal, inanç ve değer yargılarına dayalı verilen kararlar bazen bilimin ilerlemesine veya bireylerin bilimsel bir bakış açısı kazanmalarına engel olabilir. Halverson, Siegel ve Freyermuth (2009) 132 üniversite öğrencisi ile yürütmüş oldukları çalışmada öğretmen adaylarının kök hücre araştırmaları ile ilgili kararlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç için kök hücre araştırmaları ile ilgili hazırladıkları soruları biyoteknoloji dersi kapsamında öğrencilerin kararlar verebilecekleri şekilde yazılı olarak düzenlemiş ve öğrencilerden veri toplamışlardır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin kök hücre çalışmaları ile ilgili bilimsel olmayan, daha çok değer yargılarına dayalı kararlar verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Halverson vd. bu sonucu öğrencilerin

derslerde bilimsel argümanlar üretebilecekleri, kararlarında bilimsel kanıtlar kullanabilecekleri öğretim yöntemlerinin eksikliğinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Belirtilen önemlerinden dolayı karar verme becerisi günümüz toplumlarının öğretim programlarında yer bulmuş ve bu becerinin öğretimi ve geliştirilmesi için gerekli içerik, kazanım ve etkinlikler geliştirilmiştir. Ülkemiz de tüm dünyada olduğu gibi bu beceriye öğretim programlarında yer vermiştir. Özellikle etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler programı bu becerinin öğretimi için gerekli içerik ve kazanıma sahiptir. Ancak karar vermek için doğru öğretim yöntemlerinin kullanılması da en az becerinin kendisi kadar önemlidir.

Bu açıdan karar verme becerisinin öğretiminde öğrencilerin bilimsel tartışmalar yapabilecekleri, alternatifleri değerlendirebilecekleri, alacakları kararın olumlu ve olumsuz yönünü fark edebilecekleri yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan ve bir çeşit tartışma tekniği olan argümantasyon, karar verme becerisinin kazandırılması aşamasında oldukça etkili olmaktadır. Öğrencilerin karar verilmesi gereken bir konu ile ilgili kendi fikirlerini söylemesi veya bir iddiada bulunması, iddialarını desteklemek için veriler kullanarak gerekçeler sunması ve alternatifler arasından kendi fikirlerinin geçerli veya geçersiz olabileceği durumları sunarak karar vermelerinin sağlanması için argümantasyon oldukça etkili bir yöntemdir.

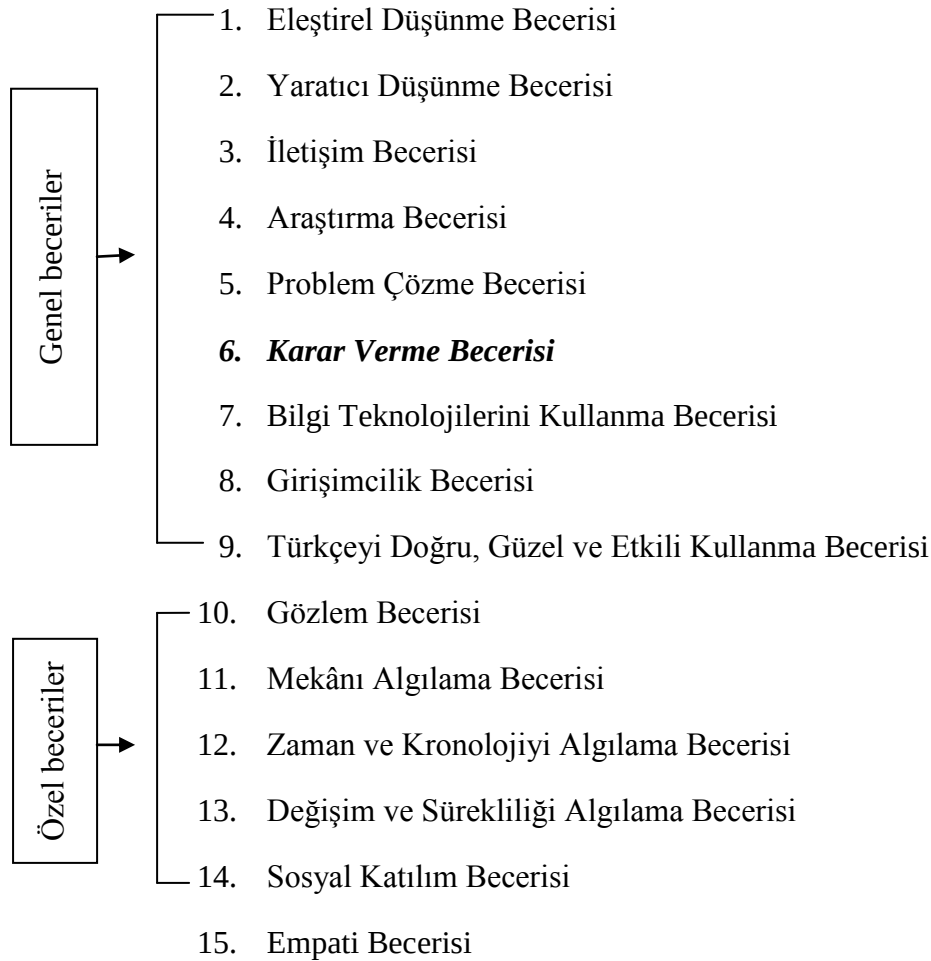
Bu durumdan hareketle hazırlanmış olan bu tezde argümantasyon yöntemi ile yürütülen yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencileri ikileme düşürecek farklı senaryolar hazırlanmış ve öğrencilerden argümantasyon sürecinde kullanılan basamakları kullanarak karar vermeleri istenmiştir. Yapılan bu çalışma ile argümantasyon yöntemi ile öğrencilerin hem oluşturdukları argüman düzeylerinin gelişeceği hem de argüman düzeylerinin gelişimi ile birlikte karar verme becerilerinin de gelişeceği, dolayısıyla aralarında pozitif ilişkinin sağlanacağı düşünülmektedir.

2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karar Verme Becerisinin Önemi

Karar vermeyi sosyal bilgiler öğretiminin kalbi şeklinde ifade eden Engle (2003) sosyal bilgilerin en temel işlevinin iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu ve iyi bir vatandaşın en temel göstergesinin ise toplumsal konularda iyi/kaliteli karar vermek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca karar vermenin gerçekler ve kurallar bilgisinden daha fazlasını gerektirdiğini; iki kollu bir terazinin kolları arasındaki gibi bir dengeyi ve kişinin sahip olduğu bilgi ve değerlerin bir sentezini gerektirdiğini ifade etmiştir. Bireyin geçmişten gelen inanç ve

tutumlara sahip olduğunu, karar verirken inanç ve tutumlarını gerçeklere ve değerlere karşı test etme fırsatına sahip olduğunu ifade etmiştir. Karar verme becerisinin sosyal bilgiler öğretimi tarafından organize edilmesi gereken bir yapı olduğunu iddia etmiştir.

Sağlıklı kararlar verebilen bireyler hem kendi hayatlarında daha mutlu olur, hem de toplum hayatında daha etkin olurlar. Bu sebepten bireylere etkin karar verme becerisinin kazandırılması öğretim programlarında yer almaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz de karar verme becerisine önem vermiş ve öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam 15 beceri bulunmakta, bu becerilerden ilk dokuzu diğer ilköğretim 4-7. Sınıf dersleri ile birlikte kazandırılması hedeflenirken, diğer becerilerin sadece sosyal bilgiler programı kapsamında kazandırılması amaçlanmıştır. Bu beceriler sıralanmaktadır (MEB, 2005):



Yukarıda gösterildiği gibi karar verme becerisi ilk dokuz beceri arasında yer almakta ve sosyal bilgiler dersi ile birlikte diğer derslerde de kazandırılması hedeflenmektedir.

Program karar verme becerisini kazanmış bir bireyin karar verme sürecinde aşağıdaki davranışları göstermesini beklemektedir.

- Sorunun farkına varma,
- Sorunu tespit edebilme ve tanıma
- Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme
- Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme ve değerlendirme
- Hipotezi test etme
- Çözüm yollarını öğrenme
- Çözüm yollarından uygun olanına karar verip uygulamaya koyma
- Çözümü değerlendirme

Programda karar verme becerisine 4. ve 7. Sınıfta doğrudan verilecek beceriler arasında yer verilmiştir. Becerinin yer aldığı sınıf, öğrenme alanı ve ünite aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Öğrenme Alanlarında Doğrudan Verilmesi Gereken Beceriler

4. SINIF	
ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	Kanıtı tanıma ve kullanma
Kültür ve Miras	Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekanı algılama
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Tablo, diyagram ve grafik okuma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karşılaştırma yapma
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sebeup-sonuç ilişkisini belirleme
<i>Güç, Yönetim Ve Toplum</i>	<i>Karar verme</i>
Küresel Bağlantılar	Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

Tablo 2. Yedinci Sınıf Öğrenme Alanlarında Doğrudan Verilmesi Gereken Beceriler

7. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK BECERİ
Birey ve Toplum	İletişim
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Grafik hazırlama
Kültür ve Miras	Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Tarihsel empati
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Zaman ve kronolojiyi algılama
<i>Güç, Yönetim ve Toplum</i>	<i>Karar verme</i>
Küresel Bağlantılar	Kalıp yargıları fark etme

Butt (2010) ders kitaplarında karar verme becerisini geliştirecek konulara veya metinlere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu konular öğrencileri belli bir karara yönlendirmemelidir. İçeriklerde yer alacak kararlar, yönetici veya idari karar verme, grup kararı veya bireysel kararlar bazı açılardan benzer olabilirler ancak radikal açıdan farklıdırlar. Benzer ve farklı yönleri olan konular sınıflarda öğrencilere tartışılarak karar verme becerileri geliştirilebilir. Karar verme sürecini öğrenen birey bu becerisini sistematik olarak farklı disiplinlerdeki karar vermelerine de aktarabilir. Farklı problemler ile ilgili senaryolar hazırlamak öğrencilerin final kararını vermeden önce uygun kriterler belirlemelerine yardımcı olacaktır. Kitaplarda yer alacak uygun etkinlikler öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir (Butt, 2010). Ancak ders kitapları bunu sağlamak için yeterli olmayabilir, farklı materyaller veya yöntemler kullanılarak bu becerinin geliştirilmesi desteklenmelidir. Meuwissen (2012), sosyal bilgiler öğretim programının genel standart kurallar yerine daha esnek bir şekilde hazırlanmasının programın uygulayıcıları olan öğretmenlere derslerin uygulanması sırasında daha bağımsız hareket etme şansı tanıdığını ve bu durumun öğrencilerin diğer birçok becerilerle birlikte karar verme becerilerini de geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler sınıflarında mantığa dayalı düşünmenin fen veya matematik sınıflarından aşağıda olmadığı görülmektedir. Sadece öğrencilerin bu yönünü ortaya çıkaracak entelektüel etkinliklerin kalitesinin ve sayısının artırılması gerekmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi incelendiğinde mantık ile ilgili yaygın yanlış hatalar olduğu görülmektedir. Bunlar arasında;

- Herhangi bir tezi gerçekmiş gibi kabul etme,
- Gerçeği görüşten ayırt edememe
- Yeterli bir açıklama için makul bir açıklamanın kabulü,
- Anahtar kavramlara ilişkin herhangi bir tartışma yapmadan bu kavramların anlamları üzerinde fikir birliğine varmada yaşanan başarısızlık,
- Değer ve gerçekler ile ilgili soruları ayırt edememek, yer almaktadır.

Eğer sosyal bilgiler dersinde mantıkla ilgili yaşanan bu hataların azaltılması isteniyorsa sınıflarda öğrencileri zihinsel karışıklığa düşürecek entelektüel etkinliklerin sıkça uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin etkili bir vatandaş olarak yetiştirilmesi için sınıflarda karar verme ortamları oluşturulurken, öğrencilerin kararlarını bilimsel kurallara dayandırılması gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarından biri bireyleri hayata hazırlamak ve topluma uyum sürecini geliştirmektir. Geçmişte hazırlanmış Sosyal Bilgiler öğretim programlarında da bu amaca özellikle vurgu yapılmış ve program bu çerçevede şekillendirilmiştir (Demirtaş ve Barth, 1997). Bu amacın sağlanabilmesi için mümkün olduğunca öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri koşullara benzer ortamlar sunulması gerekmektedir. Karar verme süreci bireyin hayatının sonuna kadar içinde bulunmak zorunda olduğu koşullar arasında yer almaktadır. Sınıflarda öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problem durumları sunularak öğrencilerin probleme ilişkin yeni çözümler üretmesi, seçenekleri doğru değerlendirerek bir karara varması ve alacağı kararların gelecekte nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin tahminlerde bulunmasını sağlayacak ortamların oluşturulması karar verme becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Gelen, 1999). Sosyal bilgiler dersi bireylere demokratik bir toplumun parçası olarak karar alma mekanizmalarında yer almayı ve toplum adına doğru kararlar alma ortamı sunar (Basye, 2012).

Demirtaş ve Barth (1997) Sosyal bilgiler eğitimi ile öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü problem çözme becerisi kullanılarak verilen kararların toplumda değişme ve devamlılığının sağlanması, Türkiye'nin demokratik temellerinin kuvvetlenmesine yardımcı olacağını belirterek sağlıklı karar verme becerisinin toplum için önemine vurgu yapmıştır. Savage ve Armstrong (2000) sosyal bilgilerin öncelikli amacının demokratik bir toplumda yaşayan

gençlerin bilgiye ve mantığa dayalı karar verebilme yeteneklerinin geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Engle (2003) öğrencilerin daha iyi kararlar vermelerine değil, gerekçelendirilmiş ve temellendirilmiş karar verme sürecinde eleştirel düşünerek karar vermelerine rehberlik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde en basit bireysel problemlerden en karışık toplumsal problemlere kadar her konuda senaryolar hazırlanarak öğrencilerin karar verme durumlarıyla karşı karşıya kalmaları sağlanmalıdır. Örneğin TEOG sınavına hazırlanan bir öğrencinin başarılı olabilmesi için bir günde ortalama kaç saat ders çalışması gerektiğine ilişkin basit bir sorunun çözümü ile ilgili bir karardan, Suriyeli mültecilerin Türkiye’de sığınmacı mı yoksa mülteci mi konumunda olması gerektiğine ilişkin ulusal bir sorunun çözümü ile ilgili bir kararın alınması gereken senaryolar hazırlanarak öğrencilere sunulabilir. Bu durum öğrencilerin sınıf ortamında farklı sorunlar hakkında tartışmalarına ve karar verme sürecine dahil olmalarına yardımcı olur.

Karar verme sürecinde bireylerin sahip olduğu bilgi, inanç, tutum ve değerler etkilidir. Bazı konularda kararlarımızı mutlak bilgiye dayandırmamız gerekirken bazı konularda değer veya inançlarımız ön planda olabilir. Örneğin bir bilgi yarışmasında CIA’in suçlulara işkence yapmak için hangi çocuk programının şarkısını kullandığı ile ilgili çıkan bir sorunun cevabı ilgili bilgi sahibi olmadan karar verilemez (gelişigüzel tahmin etmek dışında), ancak hükümetin genel af kararı ile ilgili yapmış olduğu bir referandumda inançlar, tutumlar veya değerler doğrultusunda karar verilebilir. Bir mahkum yakını EVET yönünde karar verirken, bir şehit annesi HAYIR yönünde karar verebilir. Bu durumda karar vermek için bilgiye çok da ihtiyaç yoktur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temel konusu olan argümantasyon yöntemi ve karar verme becerisi ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar yer almaktadır.

2.4.1.Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımına İlişkin Yapılmış İlgili Araştırmalar

Edwards (1985) yapmış olduğu “Teaching Argumentation in a Natural Resource Context: Improving Critical Skills” başlıklı çalışmada argümantasyon öğretiminin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-

sontest kontrol gruplu deneme modeliyle yürütülen çalışmanın örneklemini bir deney ve iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Çalışma deney grubu 37, kontrol grubu 33 ve 48 olmak üzere toplam 118 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini çalışma başında ve uygulama sonunda test etmek için doğal kaynakları konu alan metinler kullanılmış ve öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerini almak için araştırma soruları hazırlanmıştır. Bu metinlerin bir kısmı öğrencilere yeniden yazdırılmış bazıları ise konu içeriğine uygun soruların cevaplanması şeklinde kullanılmıştır. Çalışma için hazırlanmış olan uygulama materyalleri dönem başında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine öntest şeklinde uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda argümantasyon yöntemi kullanılarak derslere devam edilmiş, kontrol gruplarında ise müfredata uygun ders işlenmiştir. Her test aracında eleştirel düşünme becerisini ortaya çıkaracak analogi, varsayım, neden sonuç ilişkisi, genelleme ve kıyaslama becerisini içeren hatalı ve sağlam gerekçelendirilmiş ifadeler yer almıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest sonuçlarının öntestlerinden ve kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle hatalı gerekçeleri fark etme, gerekçelerin neden hatalı olduğu ile ilgili mantıksal açıklamalar ve uygun terminolojiyi kullanma konusunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin ifadelerinde kanıt kullanma, bir kriteri kanıtla temellendirme ve uygun bir şekilde iddialar üretme sıklıklarının daha fazla olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bell, (1997) “Using Argument Representations to Make Thinking Visible for Individuals and Groups” başlıklı çalışmada SenseMaker isimli bir argümantasyon aracı geliştirmiş ve bu aracın bir tartışma sırasında ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimini nasıl desteklediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu argümantasyon aracı internet tabanlı bir öğretim materyali olarak tasarlanmış ve öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenme ortamlarında argüman gösterimleri yaparak öğrencilerin görsel düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Toplam 176 öğrenci ile yürütülmüş olan çalışmanın veri toplama araçlarını; a) dönemin başında ve sonunda uygulanan kavramsal anlama değerlendirme yazıları, b) öğrencilerin bilime ilişkin epistemolojik inançları ile ilgili dönem başında uygulanan değerlendirme yazıları, c) SenseMaker argümanları ve tartışmalar sırasında öğrenci çiftlerinden toplanan notlar, d) projeyi tamamlayan öğrencilerin hazırladıkları öz değerlendirme raporları ve e) proje sırasında kullanılan video kayıtları oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin karmaşık, kişisel ve bilimsel konularda SenseMaker kullanarak

argüman üretme konusunda yetenekli oldukları belirlenmiştir. Bu öğretim materyalinin arayüz özelliklerinin öğrencilere bireysel düzeyde kendilerini ifade etme konusunda cesaretlendirdiği ve öğrencilerin bireysel argümanlarının bilimin doğasına ilişkin epistemolojik inançları ile bağlantılı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. İşbirlikli düzeyde ise öğrencilere görsel düşünme ve farklı bakış açıları arasında ayırım yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak argümantasyon sürecine uygun tasarlanmış Web tabanlı materyalin öğrencilerin hem bireysel hem de işbirlikli düzeyde argüman üretmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Felton ve Kuhn (2001) “The Development of Argumentative Discourse Skill” başlıklı çalışmada argüman geliştirme yeteneğinin çocukluk döneminde ve gençlik döneminin başlarında geliştiğini belirtmiştir. Bu çalışmada çocukluk ve gençlik döneminde bahsedilen gelişmeyi incelemek için akranların kendi aralarında yapmış oldukları ölüm cezası ile ilgili diyalogları analiz etmek için bir kodlama sistemi geliştirilmiştir. Genç ergenler ve genç yetişkinlerin diyalogları analiz edildiğinde genç ergenlerin diyalog üretme konusunda daha dalgın oldukları ve argümantif söylemin hedefleri açısından daha az stratejik davrandıkları belirlenmiştir. Ayrıca genç ergenlerin içerik açısından da argümantasyonun gerektirdiği yetenekleri sergileyemedikleri de ifade edilmiştir.

Oh (2004) “The Effects of Constraint Based Argumentation Scaffolding and Epistemological Beliefs on ill Structured Diagnosis-Solution Problem Solving” başlıklı çalışmada online grup tartışması sırasında hazır argümantasyon taslaklarının argümantasyon sürecine ve epistemolojik inançların zayıf yapılandırılmış problemin çözümüne etkisini araştırmayı amaçlamıştır. İki deney ve bir kontrol grubu ile yürütülen çalışmanın deney grubunda 39, kontrol grubunda ise 19 olmak üzere toplam 58 öğretmen adayı yer almıştır. Uyguma süreci deney gruplarının birinde argümantasyon taslaklarının kullanıldığı online tartışma, diğerinde sadece online tartışmaların yapıldığı, kontrol grubunda ise herhangi bir online tartışmanın yapılmadığı şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, argümantasyon taslakları kullanılarak online tartışmaların yapıldığı grubun daha fazla argüman ürettikleri, ürettikleri argümanları kanıtlara dayandırdıkları ve problem çözme konusunda diğer gruplardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca epistemolojik inançlar ile problem çözme arasında ilişki olduğu, basit bilgi ile problem çözme arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu da ifade edilmiştir.

Coffin (2009) “Contemporary Educational Argumentation: A Multimodal Perspective” başlıklı çalışmada çağdaş eğitim içeriklerinde argümantasyon çalışmalarının nasıl oluştuğuna ve şekillendiğine ilişkin değişik farklılıkların olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılıkları etkileyen faktörlerin ise eğitimin amaç ve görevleri, eğitim düzeyi, tartışma konularının yer aldığı disiplin veya müfredatlar olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada argümantasyon süreci için gerekli olan zengin ve sistematik hesaplar sağlayabilen kuramsal bir çerçeve ve bir dizi çokmodlu analitik araçlar sunulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin argümantasyon süreciyle uğraşırken, dili ve anlam kurmanın diğer yollarını kullanarak nasıl böyle bir çerçevenin meydana geldiğini üç farklı eğitim sitesinden aldığı doğal verileri kullanarak açıklamıştır. Özellikle bu yeni teknolojilerin argümantasyon süreci ve ürün üzerinde etkisinin nasıl olduğunu elde ettiği verileri analiz ederek ortaya çıkarmıştır.

Jan (2009) “Designing An Augmented Reality Game-Based Curriculum For Argumentation” adlı tez çalışmada öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek için oyun tabanlı bir öğretim programı tasarlamış ve çalışmayı üç ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Deneysel yöntemle yürütülen çalışma, üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada (1-4 gün) öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğretim anlayışına dönmek için sınıf ortamını değiştirecek, öğrenci söylemlerinin ön plana çıktığı ortam oluşturma amaçlanmıştır. İkinci aşamada (5-8 gün) öğrenciler üç uzman gibi işbirlikli ve diyalojik argümantasyon süreci ile uğraşmışlardır. Son aşamada (9-10 gün) ise öğrenciler, bu çalışma için hazırlanmış olan oyun ile ilgili bireysel ve işbirlikli argümanlarını sunmuşlardır. Sonuçlar bu çalışma sonunda öğrencilerin oluşturdukları argümanları geliştirdiklerini, oluşturdukları iddiaları veya karşı iddiaları kanıtlarla desteklediklerini ortaya koymuştur.

Kuhn, Wang ve Li (2010) yapmış oldukları “Why Argue? Developing Understanding of the Purposes and Values of Argumentative Discourse” başlıklı çalışmada ilköğretimden lisansüstü eğitime kadar her seviyeden öğrencinin, akranları ile tartışmaya girmeyi istediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin argümantatif söylemlerin değer ve amacı ile ilgili anlayışlarının gelişimini belirlemek için yapılmıştır. ABD ve Çin’de bulunan ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olan bu çalışmada farklı bakış açılarının bulunduğu senaryolar kullanılmıştır. Veriler öğrencilerin senaryolara vermiş oldukları tartışmacı cevaplarına dayanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin

bireysel veya kolektif anlayış potansiyelini geliştirmek için sahip olunması gereken tartışmacı değerleri takdir etmediklerini ortaya çıkarmıştır.

Antiliou (2012) “The Effect of an Argumentation Diagram on The Self-Evaluation of a Creative Solution” çalışmasında argüman diyagramları ve açıklama yönergeleri kullanarak öğrencilerin problem çözme performansını belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemle hazırlanan çalışma, 103 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılara problem senaryoları ve bunları okumadan önce senaryolar ile ilgili olarak açıklamalar verilmiştir. Katılımcılardan senaryo gereği kendilerini lise öğretmeni gibi düşünerek lise son sınıf öğrencileri için özel öğrenme etkinliklerinin yer aldığı üniversiteye hazırlık kursu tasarımları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler argümantasyon diyagramları ya da açıklama yönergeleri kullanmıştır. Elde edilen bulgular argümantasyon diyagramı kullanan öğrencilerin açıklama yönergesi kullanan öğrencilere göre daha eleştirel düşündükleri ve konuya ilişkin daha yaratıcı çözümler sundukları tespit edilmiştir.

Chen ve She (2012) “The Impact of Recurrent On-line Synchronous Scientific Argumentation on Students’ Argumentation and Conceptual Change” başlıklı çalışmalarında eşzamanlı ve tekrarlayan online bilimsel tartışmaların sekizinci sınıf öğrencilerinin fizik dersi konularında bilimsel argümantasyon oluşturma ve kavramsal değişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 76 kontrol grubunda, 74 deney grubunda olmak üzere toplam 150 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla yedi ana konu hakkında geliştirilen ön ve son argümantasyon soruları oluşturulmuştur. Katılımcılara Fizik Ötesi Bilim Anlayışı Testi ve Fizik Bilimine Bağımlı Argümantasyon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular deney grubunda bulunan öğrencilerin nicelik ve nitelik bakımından kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı bilimsel argümanlar oluşturdıkları ve kavramsal değişimlerinin daha kolay olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Untereiner (2013) “Teaching and Learning the Elements of Argumentation” başlıklı tez çalışmasında 11 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 25 sekizinci sınıf öğrencisinin Toulmin Argüman Modeli’ni kullanarak sözlü argüman oluşturma becerilerini incelemiştir. Çalışmanın uygulama aşaması üç oturum şeklinde yapılmış ve beş hafta sürmüştür. İlk oturumda öğrencilere argümantasyon ve fen bilgisi kavram öğretimi yapılmıştır. İkinci oturumda argümantasyon öğretime devam edilmiş ve argümantasyon sürecinde kullanılacak taslaklar hakkında bilgi verilmiş ancak kavram öğretimi yapılmamıştır. Bu işlemler ilk iki hafta sürmüş ve üçüncü haftadan itibaren çalışmanın üçüncü oturumu

başlamıştır. Üçüncü oturumda fen bilgisi dersinde “yer bilimi” ünitesinde Toulmin Argüman Modeli baz alınarak hazırlanmış olan argümantasyon taslağı kullanılarak öğrencilere çeşitli konular hakkında tartışmalar yaptırılmış ve konu ile ilgili argümanlar üretmeleri istenmiştir. Bu işlem konu bitimine kadar tekrarlanmıştır. İşlem sonunda elde edilen bulgular her bir oturumda öğrencilerin toplu olarak ürettikleri argümanların arttığını, ayrıca öğrenciler grup üyelerinin fikirlerine karşı çıkarak karşı argüman ürettiklerinde oluşturdukları argüman bileşenlerinin (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü), işbirlikli argüman ürettikleri argüman bileşenlerinden daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Sınıf tartışmaları sırasında Toulmin Argüman Modeli kullanarak öğrencilerin ürettikleri argümanlardaki bileşen sayısını artırmayı hedefleyen bu çalışmada öğrencilere bu ortamlar oluşturularak argümantasyon becerilerinin geliştirilebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Lu ve Zhang (2013) “Assessing and Supporting Argumentation with Online Rubrics” adlı çalışmada öğrencilerin akranları tarafından yazılan argümanları rubrik kullanarak değerlendirdikten sonra ürettikleri argümanların daha iyi olup olmayacağını incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışma Hong Kong’da bir devlet okulunun dört sınıfında okumakta olan 121 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmacılar çalışma için online argüman değerlendirme rubriği oluşturmuş ve bu rubrikte bir argümanda bulunması gereken dört özelliğe yer verilmiştir. Bu özellikler “iddia, gerekçe, kanıt, ve bilginin kullanımı” basamaklarından oluşmaktadır. Her özelliğe 0, 1, 2 olmak üzere üç farklı puanlama sistemi getirilmiştir. İddia ile ilgili en zayıf ifadeye 0 puan verilirken, en güçlü ifadeye 2 puan verilmiştir. Oluşturulan online değerlendirme sisteminden sonra katılımcılar iki gruba ayrılmış, bir grup farklı konularda yapılan tartışmalar sonucu argümanlar üretmiş, diğer grup ise oluşturulan bu argümanları oluşturulan puanlama sistemine bağlı kalarak online rubrikle değerlendirilmiştir. Aynı argümanlar öğretmenler tarafından da değerlendirilerek daha sonra öğrenci değerlendirmeleri ile karşılaştırılmış ve öğrenci-öğretmen değerlendirmesi arasındaki boyut belirlenmeye çalışılmıştır. Bir yıl süren çalışma sonucunda akranlarının argümanlarını rubriklerle değerlendiren ve öğretmenlerinden dönüt alan öğrencilerin oluşturdukları argümanların sayısında ve kalitesinde ciddi anlamda artma olduğu belirlenmiştir.

Kunsch, Schnarr ve van Tyle, (2014) yapmış oldukları “The Use of Argument Mapping to Enhance Critical Thinking Skills in Business Education” adlı çalışmalarında iş eğitimi dersinde argüman haritasının kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine

etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın amacına ulaşması için öğrencilerin argüman haritaları kullanabilecekleri bir bilgisayar programı hazırlanmıştır. Çalışmanın uygulama süreci toplam altı hafta sürmüş ve uygulama bu programla yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile yürütülen çalışma, deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 12 olmak üzere toplam 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma verilerini elde etmek için 35 soruluk eleştirel düşünme becerisini ölçebilecek bir test formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest sonuçlarının öntest sonuçlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sonuç kontrol grubunda elde edilememiştir. Sonuç olarak derste argüman haritalarının kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci (2009) yaptığı “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek” başlıklı çalışmada argümantasyona (bilimsel tartışma) dayalı öğretimin öğrencilerin argümantasyon, bilişsel düşünme becerileri ve başarı düzeyi üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İki deney, bir kontrol grubu ile yönettiği çalışmanın kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanırken, deney gruplarında argümantasyon yöntemine göre ders işlenirken temelde Toulmin’in argüman modeline dayalı etkinliklerle öğretim uygulanmıştır. Deney gruplarından birinde (deney-2 grubu) sınıftaki öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde oluşturdukları tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Diğer deney grubunda (deney-1 grubu) ise öğrenciler yine öğretmenin rehberliğinde dörderli gruplar halinde kendi aralarında grup tartışması yapmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için öntest ve sontest olarak uygulanan başarı testi hazırlanmış ayrıca yapılan tartışmaların bir kısmı kamera ile kayıt altına alınarak sonradan analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda argümantasyona dayalı öğretim dörtlü gruplar deney grubu (deney-1) öğrencilerinin bilişsel düşünme becerilerinde ve başarı düzeylerinde diğer gruplarla kıyaslandığında anlamlı bir farklılığa yol açmıştır. Tüm gruplarda argümantasyon seviyelerinde, düşünme becerilerinde ve başarı düzeylerinde yükselme görülmüştür.

Ceylan (2010) yaptığı “Fen Laboratuvar Etkinliklerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımının Kullanımı” başlıklı çalışmada Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma

metot kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı bu çalışma, Ankara’da bulunan bir üniversitede öğrenim gören biyoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonuçları deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğunu, ATBÖ yaklaşımının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu ATBÖ yaklaşımına dayalı uygulamaların konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve derse daha aktif katılmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu yaklaşımın bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Altun (2010) “Işık Ünitesinin İlköğretim Öğrencilerine Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem İle Öğretimi” başlıklı çalışmada bilimsel tartışma odaklı öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki akademik başarılarına, bilimin doğasını anlama düzeylerine ve Fen’e karşı tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmanın örneklemini 7. sınıfa devam eden 63 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma boyunca toplanan nicel verilerin istatistiksel analizleri sonucunda bilimsel tartışma odaklı öğretim yöntemiyle derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin ışık ünitesi kapsamında akademik başarılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde deney grubunda bulunan öğrencilerin bilimin doğasını anlama düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede daha iyi olduğu da tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen’e yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik tespit edilmemiştir.

İşbilir (2010) yaptığı “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Bilimsel Tartışma Niteliklerinin Epistemik İnançlar ve Tartışmaya Eğilimleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki yazılı bilimsel tartışmalarının çevrimiçi tartışma ortamında epistemik inançlar ve tartışmaya eğilimleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları fen bilgisi öğretmen adaylarının her bir sosyo-bilimsel konu için yüksek seviyede argümanürettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, sonuçlar bilimsel tartışma seviyelerinin sosyo-bilimsel konulara göre değiştiğini göstermiştir. Sonuç olarak, tartışmaya eğilimleri ve tartışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin epistemik inanç düzeyleri ile tartışmaya eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Kabataş (2011) “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının ve Öz Değerlendirmenin İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısına ve Başarının Kalıcılığına Etkisi” başlıklı çalışmada yönlendirilmiş araştırma-sorgulama temelli aktiviteleri içeren Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının ve ilave öz değerlendirme öğrencilerin fen başarıları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. İki deney ve bir kontrol grubunun olduğu ve öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda hem ATBÖ grubunun hem de ATBÖ’leri için öz değerlendirme yapan grubun geleneksel yaklaşımın kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Domaç (2011) “Biyoloji Eğitiminde Sosyobilimsel Konuların Öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi” başlıklı çalışmada argümantasyon tabanlı etkinliklerin, sosyobilimsel bir konu olan biyolojik çeşitlilik ve önemi konusunda öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desenle yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda son test lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Demirbağ (2011) yaptığı “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kullanıldığı Fen Sınıflarında Modsal Betimleme Eğitiminin Öğrencilerin Fen Başarıları ve Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı tez çalışmada üniversite seviyesinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımına uygun olarak yürütülen fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersinde modsal betimlemelerle ilgili verilen eğitimin öğrencilerin fen başarılarına ve yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okumakta olan 119 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma iki kontrol, iki deney grubu olmak üzere toplam dört grup ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak vize ve final sınavları ile ATBÖ rapor değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre modsal betimleme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre fen başarı ve yazma becerileri açısından daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Kıngır (2011) “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Kimyasal Değişim ve Karışım Kavramlarını Anlamalarını Sağlamada Kullanılması” başlıklı çalışmada Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerin kimyasal değişim ve karışımlar ünitelerindeki kimya kavramlarını anlama düzeylerine ve kimya başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test- son

test kontrol gruplu deneme modeli ile yapılmış çalışmada nicel veriler için başarı testi kullanılırken, nitel veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ATBÖ yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerin kimyasal değişim ve karışım kavramlarını anlama düzeylerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, görüşmeden elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla kimyasal değişim ve karışım kavramlarını anlamalarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin hem kimya dersine hem de ATBÖ yaklaşımına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini de göstermiştir.

Soysal (2012) “Sosyobilimsel Argümantasyon Kalitesine Alan Bilgisi Düzeyinin Etkisi: Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar” başlıklı çalışmada alan bilgisi düzeyinin, sosyobilimsel argümantasyon kalitesine etkisinin genetiği değiştirilmiş organizmalar bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 71 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma teknikleriyle veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre alan bilgisinin sosyobilimsel argümantasyon kalitesinin belirlenmesinde önemli bir etken olmadığı ayrıca öğretmen adaylarının GDO'lara yönelik bilgi düzeylerinin yüzeysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2013) “Sosyo-Bilimsel Konularla Argümantasyon Becerisi ve İnsan Haklarına Karşı Tutum Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı tez çalışmada sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin ve insan haklarına ilişkin tutumlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla fen ve teknoloji dersinde sosyobilimsel konular argümantasyon yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 26 ortaokul öğrencisi oluşturan araştırmanın verileri, argümantasyon becerisi ve insan haklarına ilişkin yazılı dokümanlar, öğretmen ve öğrenci günlükleri, kamera kayıtları ve İnsan Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre argümantasyon yöntemi kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerde insan haklarına ilişkin olumlu bir tutumun geliştiği, öğrencilerin oluşturdukları argüman kalitesinde bir artış olduğu, öğrencilerin tümünde argüman bileşenlerini (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) kullanma konusunda bir gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Karar Verme Sürecine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Siegel (1999), yapmış olduğu “Teaching Science for Public Understanding: Developing Decision-Making Abilities” başlıklı tez çalışmasında bilimsel kanıtlar kullanarak yürütülen öğretim yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisini ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini deney ve kontrol grubunun her birinde 25 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için Bilim ve Sürdürülebilirlik dersi kapsamında sorun odaklı öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Kanıta dayandırılmış karar verme becerisini test etmek için Convince Me (Beni ikna et) isimli bir bilgisayar programı geliştirildi. Bu bilgisayar programından hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri yararlanmış, ancak deney grubu öğrencilerinin karar verme becerileri geliştirmek için derslerde beyin yapılarını daha fazla kullanabilecekleri kağıt-kalem etkinlikleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan öntest ve sontestleri arasında önemli bir fark bulunmazken, deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestleri arasında çok düşük düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin argümantasyon anlayışları ile yüksek puanlı karar vermeleri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Süreç içerisinde her iki sınıf öğrencileri de bilimin günlük yaşamla ilgili olduğunu fark etmiş ve öğrencilerin bilimsel yetenek ile ilgili tutumlarında önemsiz bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin dersleri farklı metotlarla yürütmelerinin karar verme becerisinin kazanımına ve gelişimine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Patronis, Potari ve Spiliotopoulou (1999) “Students' Argumentation in Decision-making on a Socio-scientific Issue: Implications for Teaching” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin gerçek bir yaşam problemi ile karşılaştıklarında karar verme yollarını araştırmışlardır. Bu amaçla öğrencilerin sınıfta sosyobilimsel konularda yapılan bireysel çalışmalarda, grup çalışmalarında ve tüm sınıfın katıldığı etkinliklerde üretmiş oldukları argümanları incelemiştir. Çalışma bir proje kapsamında 14 yaşındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılmış ve her gruba gerçek yaşamla ilgili bir problem durumu verilmiştir. Farklı basamaklardan oluşan çalışmanın ilk aşamasında öğretmen her bir öğrenciye okula gidip gelebilecekleri farklı bir yol ile ilgili görüşlerini yansıtabilecekleri bir soru sormuştur. Bu aşamadan iki hafta sonra öğretmen asıl problem durumunu bildirerek öğrencilerden gruplar oluşturarak şehir konseyine sunulmak üzere

okul güzergahında yeni bir yol yapılması ile ilgili bir öneri hazırlamalarını istemiştir. Bir sonraki aşamada her grup önerisini sınıfa sunmuş ve tüm sınıf bu öneriler üzerine tartışmışlardır. Tüm süreç içerisinde öğrencilerden toplanan yazılı dokümanlar araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Bu veriler öğrencilerin süreç içerisinde vermiş oldukları bireysel ve grup kararı süreçlerini değerlendirmekte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya kaldıklarında argüman üretmekte başarılı olduklarını, argüman kalitelerinin arttığını ve ortak bir karara vardıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin kendi kararlarının iyi olduğunu düşündüklerinde diğerlerini ikna etmek zorunda oldukları da tespit edilen diğer bir sonuçtur.

Jime'nez-Aleixandre (2002) "Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management" başlıklı çalışmasında sosyobilimsel içeriklerde bir karara varma için gerekli olan bilgi ve beceri bileşenlerini incelemek ve sınıf söylemlerinde bunları tespit etmeyi amaçlamıştır. İçerik olarak sulak alanların çevre yönetimi konusu tercih edilmiş ve çalışma 11. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrenci argümanlarında oluşturulan kararlar değerlendirilirken karar vermenin üç boyutu incelenmiştir. Bunlar; problem durumunu anlamak ve problemle ilgili karar vermek için ilişkili bilgileri kullanmak, bilgi kaynaklarını eleştirme ve problemle ilgili olası kararları belirlemek için kriter belirleme boyutlarıdır. Öğrencilerin tartışmaları kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler Toulmin'in ve Watson'un argüman şemalarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin bu uygulama ile normalden daha fazla kavramsal bilgi kullanmak zorunda kaldıklarını, böylece öğrencilerin pasif bilgi tüketicisi olmak yerine bilgiyi uygun yerde kullanma durumlarının arttığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin karar verirken sadece kavramsal anlayış veya bilimsel bir tutumla değil, değer yargılarına da bağlı kaldıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin ekolojik konularda karar verirken ekonomik konulardan daha fazla değer ve inanç yargılarını kullandıkları belirlenmiştir.

Lee (2007), "Developing Decision-making Skills for Socio-scientific Issues" başlıklı çalışmasında sosyobilimsel konularda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında toplumsal bir sorun olan sigara kullanımının restoranlarda yasaklanması ile ilgili öğrenci kararlarını belirlemeye çalışan Lee, bu amaç için dört aşamadan oluşan bir ders planı hazırlamıştır. Uygulamanın birinci aşamasında öğrencilerin sigara ile ilgili kavramsal anlayışlarını geliştirecek etkinliklere yer verilmiş ve sigara

yasağının temelinde yatan nedenler anlatılmıştır. İkinci aşamada öğrencilere sigaranın zararlı etkilerinin bilimsel dayanağı ile ilgili veriler/kanıtlar kullanılarak bilgiler verilmiş ve tartışmalar yapılmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilere insanları sigara kullanımına iten veya engel olan nedenler listesi verilmiş ve bu listede yer alan maddelerden kendilerine en yakın olan iki maddeyi seçmeleri istenmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin sigaraya ilişkin değer yargılarını tespit etmeye çalışmaktır. Uygulamanın son aşamasında öğrencilere restoranlarda sigara yasağını savunan ve karşı çıkanların argümanları sunulmuştur. Sunulan argümanlarla ilgili öğrencilere yeni sorular sorularak onların da konu ile ilgili yeni argüman üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm bu aşamalardan sonra öğrencilerden sigara yasağı ile ilgili bir karar vermeleri istenmiştir. Çalışmanın verilerini uygulama sürecinde yapılan sınıf gözlemleri, öğrenci çalışma yaprakları ve görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrenciler konu ile ilgili bilgilendikten sonra yapılan görüşmeler sonucuna göre sigara yasağına ilişkin kararlarının değiştiği, ders öncesinde yasağa daha fazla öğrenci karşı iken uygulama sonrası yasağı savunan öğrenci sayısında artış olmuştur.

Grace (2009), “Developing High Quality DecisionMaking Discussions About Biological Conservation in a Normal Classroom Setting” başlıklı çalışmasında normal düzenlenmiş bir fen sınıfında yapılan tartışmaların öğrencilerin biyoçeşitliliğin korunması konusunda vermiş oldukları kararlara etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma 15-16 yaşaralığındaki 131 öğrenci ile yürütölmüş ve akranlar arasında yapılan grup tartışmalarının koruma konularıyla ilgili olarak öğrencilerin kişisel akıl yürötmelerine yardımcı olup olamayacağı ve bu tartışmaların kalitesi ile ilgili öğretmenler tarafından tespit edilebilen özellikleri var mıdır sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular, bu tartışmalara katılan öğrencilerin karar verme becerilerinde olumlu bir gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin problemlerle ilgili kişisel akıl yürötmelerinde ve yeni çözümler üretmelerinde de bir artış gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin hem bireysel hem de grup üyesi olarak biyolojik çeşitliliği koruma konusunda verdikleri kararların kalitesinde bir artış olmuş ve bu artış öğretmenler tarafından belirgin şekilde fark edilmiştir.

Butt (2010), yapmış olduğu “Argument Construction, Argument Evaluation, and Decision-Making: A Content Analysis of Argumentation and Debate Textbooks” çalışmasında argümantasyon ve tartışma sürecinin bireylerin karar verme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Hükümetler tarafından eğitsel bir materyal olarak kullanılan ders kitaplarında

bu becerinin geliştirilmesine yönelik argüman yapılarının ve içeriklerin bulunması gerektiğini de ifade etmiştir. Butt bu hipotezden hareketle hazırlamış olduğu çalışmada argümantasyon ve tartışma sürecinde kullanılan kitaplarda argümantasyon süreci ve karar verme becerisi ile ilgili ifadeleri incelemiştir. Çalışma kapsamında argümantasyon ve tartışma sürecinde kullanılabilecek ve farklı yazarlar tarafından yazılmış 65 ders kitabı incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve kitaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Kitaplar araştırmacı dışında argümantasyon konusunda uzman iki farklı araştırmacı tarafından da kodlanmış ve kodlayıcıların yapmış oldukları farklı kodlamalar karşılaştırılarak çalışmanın geçerliği yapılmıştır. Ders kitaplarını analiz etmek için 50 faktör belirlenmiştir, bunlardan 27'si argümantasyon ile ilgili iken, 23 tanesi karar verme tipleri ile ilgilidir. Yapılan analiz sonucuna göre kitaplardan hiçbirinde karar verme ile ilgili belirlenen 23 faktörün yer almadığı, kitaplardan sadece 14 tanesinin kapağında karar verme ile ilgili ifadelerin yer aldığı, 10 tane ders kitabında da tartışma ortamı oluşturacak ifadeler yer verirken öğrencilerin bu tartışmalar sırasında yargılama becerisinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmacı, ders kitaplarının karar verme becerisini geliştirmeye teşvik edecek ifadeler fazla yer vermediğini ifade etmiştir.

Kim, Anthony ve Blades (2014), “Decision Making Through Dialogue: A Case Study of Analyzing Preservice Teachers’ Argumentation on Socioscientific Issues” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda yaptıkları tartışmalarda kullandıkları farklı argümantasyon şemalarında karar verme durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen çalışmada Toulmin tarafından geliştirilen Toulmin Argüman Modeli (TAM) ile Walton’un argümantasyon şeması kullanılmıştır. Araştırma toplam 13 hafta sürmüş ve öğretmen adaylarına her hafta argümantasyon sürecine uygun tartışma ortamı oluşturularak problem konuları üzerinde tartışmalar yaptırılmıştır. İlk altı hafta daha çok argümantasyon sürecine alıştırmak için büyük sınıf tartışmaları yaptırılırken sonraki haftalarda ise küçük grup tartışmaları yaptırılmıştır. Küçük grup tartışmalarında her gruba bir kamera ve bir ses kayıt cihazı verilerek küçük grupların tartışması da kayıt altına alınmıştır. Veriler Walton tarafından geliştirilen argümantasyon şemasının araştırmacılar tarafından modifiye edilmiş yeni şema ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının Walton’un argümantasyon modelinde yer alan eleştirel sorular kısmında bir artış gösteremediği ancak, çelişkili durumları yönlendirmede ve kanıt kalitesini değerlendirmekten ziyade farklı fikirlerin ortaya çıkmasında eleştirel davranışlarda bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarından

problemlere çözüm önerileri sunan L grubunda bulunanlar daha fazla sorgulayıcı ve müzakereci diyaloglarda bulundukları, S grubunda bulunan öğretmen adaylarının ise probleme sorgulayıcı bir bakış açısıyla başladıkları fakat daha sonra kendi görüş ve önyargıları ile ilgili fikirler sundukları tespit edilmiştir.

Gelen (1999) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli ile yürütülmüş olan çalışmanın verilerini elde etmek için 97 sınıf öğretmenine anket uygulanmış ve bunlardan 24 tanesi gözlenmiştir. Çalışmada kullanılan anket ve gözlem formu birbirine paralel hazırlanmış ve altı alt bölümden oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin belirtilen düşünme biçimlerini kazandırmada kendilerini yeterli gördükleri fakat araştırmacının yapmış olduğu gözlem sonuçlarına göre bu öğretmenlerin belirtilen becerileri kazandırmada yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle karar verme becerisini kazandırmada yapılan ankette kendilerini yeterli görürken, araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonucunda yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Tonus (2012), “Argümantasyona Dayalı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı tez çalışmasında öğrencilerin argümantasyon süreci ile yürütülen sosyobilimsel bir konuda karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma sosyo-ekonomik ve kültür düzeyleri farklı iki çalışma grubu ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak sosyobilimsel konular ile ilgili iki farklı konu ile ilgili öğrencilerden toplanan yazılı raporlar ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini belirlemek için Watson Glaser Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ekonomik olarak farklı olan grupların karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde kent merkezli grup lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve kent merkezli grupta bu becerilerin gelişiminde daha fazla artış olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması (uygulama süreci) ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, amacına ve içeriğine uygun olarak nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Ancak araştırmanın son alt probleminin daha iyi anlaşılabilmesi için verilerin analizinde nicel araştırma veri analiz yöntemlerinden korelasyon (ilişki testi) kullanılmıştır. Buna karşın araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması nitel araştırma yöntemlerine uygun yürütülmüştür. Strauss ve Corbin (1998), nitel araştırmayı “bulgularına istatistiki yollarla ulaşılmayan çalışma türü” şeklinde tanımlamışlardır. Daha çok bireylerin yaşamları, deneyimleri, davranışları, duyguları ve bunların yanında örgütlerin işleyişi, sosyal hareketler, kültürel fenomenler ve milletler arasındaki etkileşim gibi konuları araştırmak için nitel araştırmalara başvurulur.

Nitel araştırmacılar yaptıkları bir çalışmada nicel araştırmalardaki gibi betimsel bir tarama veya genellenebilir sonuca giden deneysel bir çalışma yerine, insanların tecrübelerini nasıl yorumladıklarını, iç dünyalarını nasıl kurduklarını ve tüm bunlara nasıl bir anlam yüklediklerini keşfetmeye çalışırlar (Merriam, 2013). Aslında nitel araştırma terimi biraz kafa karıştırıcı bir kavramdır. Çünkü araştırmacılar nitel araştırmanın verilerini genellikle gözlem ve görüşme gibi nitel araştırmaya has veri toplama teknikleri ile toplar ancak verileri analiz ederken sayısal verileri kullanırlar. Bu durumda nitel bir araştırmaya ait veriler nicelleştirilir.

Nitel araştırmanın üç temel bileşeni vardır. Bunlardan ilki, çeşitli kaynaklardan gelen görüşme, gözlem, doküman, ses ve görüntü kaydı gibi *veriler* vardır. İkincisi araştırmacıların verileri organize edebilecekleri ve yorumlayabilecekleri *prosedürler* vardır. Bu prosedürler genellikle verileri kavramsallaştırma ve azaltma, verilerin

özelliklerine ve boyutlarına göre kategoriler oluşturma gibi aşamaları içermektedir. Diğer işlemler ise analitik sürecin bir parçasıdır. *Yazılı ve sözlü raporlar* ise üçüncü bileşeni oluşturmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998).

Nitel araştırma yöntemi, araştırmanın konusuna ve amacına göre farklı türlerden oluşmaktadır. Bu türler araştırmacılar tarafından değişik şekilde sınıflandırılmıştır. Merriam (2013), nitel araştırma türleri ile ilgili “nitel vaka çalışması, fenomenoloji, etnografi, gömülü teori, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma” şeklinde altı farklı yöntem türünden bahsederken, Creswell (2007) “anlatı araştırması, fenomenolojik araştırma, kuram oluşturma araştırması, etnografik araştırma ve durum çalışması” başlıkları ile beş nitel araştırma yönteminden bahsetmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırma desenlerini “kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması” şeklinde beş başlık altında incelemişlerdir. Berg (2001), “Qualitative Research Methods For The Social Sciences” adlı kitabında nitel araştırma türlerinden eylem araştırması, durum çalışması ve tarihsel araştırmalara yer vermiştir.

Nitel araştırmalar yapılacak olan çalışmanın amacı, konusu ve süreç içerisinde izlenecek yola göre yukarıda belirtilen araştırma desenlerinden birine uygun şekilde yürütülür. Argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür.

3.1.1. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, gerçek sınıf ve okul ortamlarında yürütülen öğretimin ve etkinliklerin kalitesini anlamak ve bir problem tespit edilmesi durumunda, problemin çözümüne yönelik yürütülen çalışma sürecidir (Johnson, 2014). Patton (2014) eylem araştırmasının amacının, bir topluluk, organizasyon veya programdaki problemlerin çözümü olduğunu ve genelleme amacının olmadığını belirtmiştir. Eylem araştırmaları toplumsal veya kurumsal bir sorunun çözümüne yönelik yapılabileceği gibi, özel bir kurumun, örgütün ya da küçük bir topluluğun sorunlarının çözümüne ya da geliştirilmesine yönelik de yapılabilir (Patton, 2014). Ferrance (2000) eylem araştırmasını katılımcıların kendi eğitsel uygulamalarını bilimsel araştırma teknikleri kullanarak, sistemli ve dikkatli bir şekilde inceledikleri bir süreç şeklinde tanımlamıştır.

Literatürde bu araştırma türü, katılımcı araştırma (participatory research), İşbirlikli sorgulama/araştırma (collaborative inquiry), özgürlükçü araştırma (emancipatory research), eylem öğrenme (action learning) ve bağlamsal eylem araştırması (contextual action research) adları ile de bilinmektedir. Eylem araştırması terimi ilk kez sosyal psikolog Kurt Lewin tarafından 1940’larda sosyal bilimlerde problemlerin çözümüne yönelik yapılan deneysel yaklaşımlar için kullanılmıştır. Lewin sosyal problemlerin doğası gereği sosyal araştırmalara hizmet ettiğini iddia etmiş ve sarmal, eylemsel, gözlemci ve yansıtıcı bir sosyal sorgulama modeli geliştirmiştir (Patton, 2014).

Lewin’in geliştirdiği eylem araştırması 1960 ve 1970’lerde özellikle örgütsel araştırmalarda sıkça kullanılmış ve popüler araştırma yöntemleri arasında yer almıştır. Ancak bu dönemden sonra eylem araştırmasının bilimsel geçerliğini kanıtlayacak kriterleri olmadığı yönünde eleştiriler sunulmuş ve popülaritesini kaybetmiştir. Tüm bu eleştirilere rağmen eylem araştırması günümüzde hala özellikle eğitim, örgüt ve toplum araştırmalarında sıkça kullanılan yöntemler arasındadır (Schwandt, 2007).

Akademik olarak eylem araştırmasının özellikle öğretmen eğitiminde yararlı olacağını düşünen araştırmacılar bu yöntemi temel olarak yükseköğretimde kullanmışlardır. Günümüzde ise bu araştırma yöntemi sadece öğretmen mesleki eğitiminde değil, aynı zamanda yönetim eğitimi, örgütsel çalışmalar, sosyal ve sağlık alanlarında yapılan çalışmalarda da kullanılmaktadır (McNiff, 2010). Bugün eylem araştırması özellikle sistematik, örgütlü ve yansıtıcı inceleme gerektiren sosyal bilimler için geçerli ve pratik bir strateji sunmaktadır (Berg, 2001).

Uygulamalı araştırma türleri arasında yer alan eylem araştırmaları genellikle uzman bir araştırmacı tarafından yürütülür ve çözüm aranan probleme taraf olan katılımcılar aracılığıyla var olan problemin çözümüne yönelik veya içinde bulunulan durumun iyileştirilmesine yönelik bir araştırmayı amaçlar. Eylem araştırmalarında elde edilen sonuçların genellenmesine yönelik bir kaygı taşınmaz. Araştırma genellikle sınırlı bir alanda ve katılımcıyla gerçekleştirilir (Karasar, 2009)

Eylem araştırması sonuçtan ziyade süreç odaklıdır. Belli bir uygulama süreci içerisinde karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik uygulayıcının bizzat kendisi veya bir araştırmacı tarafından yürütülebilir. Araştırmacı direk olarak sorunun muhatabı olmasa dahi, katılımcı gözlemci konumunda araştırma uygulamasına katkıda bulunabilir veya gerektiğinde uzmanlık alanı gereği uygulamayı direk yönetebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) .

Araştırmacının ve katılımcıların doğrudan katkıda bulunabildikleri eylem araştırması farklı bir dizi araştırma geleneğinden evrimleşerek günümüze gelmiştir. Bazen katılımcı eylem araştırması şeklinde ifade edilen bu yöntem bir araştırma sistemidir. Bu araştırma yaklaşımı yüksek düzeyde yansıtıcı ve deneysel olarak tanımlanmakta ve araştırma ile ilgili bireylerin tümü araştırmacı veya katılımcı şeklinde yukarıda belirtildiği gibi araştırmayadahi olmaktadır (Berg, 2001). Eylem araştırmasının iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki bir grup insana doğrudan yararlı olacak bilgi üretmek veya ortaya çıkarmak, ikincisi ise toplanan bilgileri bir grupta yer alan insanların ortalamalarını iyileştirmek veya güçlendirmek için kullanmaktır.

Şimdiye kadar eylem araştırmasının tanımı, amacı ve özellikleri ile ilgili açıklama yapılmıştır bununla birlikte bu araştırma türünün tam olarak anlaşılabilmesi için eylem araştırmasının *ne olmadığı* üzerinde de durmak gerekir. Eylem araştırmasının ne olmadığını şu dört madde özetlemektedir:

- Öncelikle eylem araştırması, bizi ilgilendiren bir konu hakkında bilgi edinebileceğimiz bir *kütüphane çalışması* değildir.
- İkincisi, bir problem durumunda *neyin yanlış olduğunu* ortaya koymayı amaçlayan bir süreç değildir. Bunun yerine yanlış olan durumu düzeltme ve geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir.
- Üçüncüsü, eylem araştırması insanlar veya diğer konularla ilgili *doğru cevaplar arayan* bir yöntem değildir. İnsanların işini geliştirmek için sahip olmaları gereken beceri, strateji ve teknikleri geliştiren bir yöntemdir.
- Son olarak eylem araştırması, insanların bazı şeyleri *neden öğrendikleri* ile değil, *nasıl daha iyi öğrendikleri* ile ilgilendir. Bu açıdan eğitsel eylem araştırması öğrencilerin öğrencilerini daha fazla etkilemek için kullanabilecekleri uygun bir araştırma yöntemidir (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasının ne olmadığı kadar onu diğer araştırma türlerinden farklı kılan yönleri de bulunmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) eylem araştırmasının iki yönüyle diğer araştırmalardan farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki yapılan araştırma sonucu ile ilgili genellemelere en az önem veren araştırma olması, diğeri ise çalışma sonuçlarından doğrudan etkilenecek olan katılımcıların da çalışmaya aktif bir şekilde dahil olmasıdır. Eylem araştırmacıları sağlam genellemeler yapmaktansa, sorun olan bir durumun koşullarını değiştirmeye ve durumu iyileştirmeye

çalışırlar. Bunun yanında katılımcılar çalışma ekibinin bir üyesi veya tarafı olarak kabul edilir ve katılımın her boyutuna önem verilir (Büyüköztürk vd., 2010).

Aksoy (2003) ise eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran beş temel özellikten bahsetmiştir. Bunlardan ilki eylem araştırmasının amacı ile ilgili olup, bu yöntemin asıl amacının uygulamayı iyileştirmek olduğunu ifade etmiştir. İkincisi, uygulamayı yürüten katılımcıların araştırmaya doğrudan ve gönüllü olarak katılmasıdır. Üçüncüsü, eylem araştırmasının genellikle var olan bir problemin çözümüne yönelik yürütülmesidir. Dördüncüsü, sürece katılımcıların doğrudan katılmasının işbirliğine ve değişime neden olmasıdır. Beşinci ve son ayırıcı özellik ise, bireylerin sürece doğrudan dahil olmaları ile ortaya konan çözümün uygulanmasına karşı gösterilebilecek direncin azalmasıdır.

Yürütülen bir çalışmada araştırma modeli olarak eylem araştırmasının tercih edilmesinde konu önemli bir faktördür. Çünkü eylem araştırması yapan araştırmacılar genellikle üç araştırma konusu üzerinde dururlar. Bu araştırma konuları: 1- bir öğretme stratejisini değerlendirmek veya çalışmak, 2-bir problemi araştırmak veya tanımlamak ve 3- araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olabilmektedir (Johnson, 2014).

Belirtilen konulardan özellikle birinci maddede yer alan “bir öğretme stratejisini değerlendirmek veya çalışmak” özellikle eğitim alanında çalışma yapan araştırmacıların bu yöntemi tercih etmelerindeki temel konular arasında yer almaktadır. Norton (2009), eylem araştırmasının diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bilimsel süreçleri barındırmakla birlikte uygulama sürecinde bir değişim ve gelişimi de barındırdığını ifade etmiştir. Bu yönüyle eylem araştırmasının en yaygın olarak kullanıldığı alanlardan birisi eğitimidir. Özellikle eğitim ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde veya değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir.

Argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinde argümantasyon ve karar verme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada araştırma konusu olarak Johnson tarafından belirtilen “bir öğretme stratejisindeğerlendirmek ve çalışmak” konusu tercih edilmiştir. Bu çalışmada 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinin beşinci ünitesinin (Ekonomik ve Sosyal Hayat) yürütülmesinde argümantasyon yöntemi kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanılmayan bu yöntemin tercih edilmesindeki temel neden ise bu yöntemin sosyal bilgiler dersinin içeriğinin öğretime uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Fen alanlarında yapılan çalışmalar bu yöntemin derslerde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini dolayısı ile argüman kalitelerini

geliştirdiği ve aynı zamanda karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde bu yöntemle uygun etkinliklere yer vererek öğrencilerin oluşturduğu argüman düzeyleri ve karar verme becerileri geliştirilebilir.

3.1.2. Eylem Araştırması Türleri

Eylem araştırması tür bakımından literatürde farklı şekillerde sınıflandığı görülmektedir. Berg (2001), farklı araştırmacıların eylem araştırmasını farklı türlere ayırdıklarını aktarmaktadır. Örneğin Grundy (1988) üç farklı türde eylem araştırmasından söz etmiştir: Teknik, uygulamalı ve özgürlükçü. Holter ve Schwartz-Barcott (1993), de üç farklı türde eylem araştırmasından söz etmiş ve eylem araştırmasının temel aldığı yaklaşımlar açısından değerlendirmiştir. Bunlar, teknik işbirlikli yaklaşım, karşılıklı işbirlikli yaklaşım ve geliştirme yaklaşımı. Mc Kernan da eylem araştırması türlerini üç şekilde listelemiştir. Problem çözme yönüyle bilimsel-teknik, pratik-kasıtlı eylem araştırması ve eleştirel-özgürlükçü eylem araştırmasıdır (Akt. Berg, 2001). Berg, farklı araştırmacılar tarafından sınıflandırılan eylem araştırması türlerinin benzerliklerine göre aynı başlık altında toplamış ve açıklamıştır.

3.1.2.1. Teknik/Bilimsel/İşbirlikli Eylem Araştırması

Bu araştırma türünün birincil amacı önceden belirlenmiş teorik bir çerçeveye dayalı bir uygulamayı test etmektir. Bu yaklaşımda araştırmacı ve katılımcı (uygulayıcı) arasında sıkı bir ilişki vardır. Araştırmacı burada uygulayıcıya bir işbirlikçi ve kolaylaştırıcı olarak hizmet eder, onu yönlendirir ve sürekli dönütlerde bulunur.

3.1.2.2. Uygulamalı/Karşılıklı İşbirliği/Kasıtlı Eylem Araştırması

Bu araştırma türünde araştırmacı ve katılımcılar eylem araştırmasına konu olan durumu veya sorunu tanımlamak ve çözmek için birlikte çalışırlar. Bu araştırmanın amacı uygulamayı daha iyiye götürmek ve geliştirmektir. Bu bakımdan bir önceki eylem araştırması türüne göre daha esnek bir yapıya sahiptir ve uygulama süreç içerisinde gerek duyulursa değiştirilebilir veya yeniden düzenlenebilir.

3.1.2.3. Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Bilim Araştırma Türü

Eylem araştırmasının üçüncüsü olan bu türde asıl amaç özgürlükçü uygulamalara dahil olan katılımcıları desteklemektir. Bu eylem araştırması türünün belirgin iki amacı vardır. Bunlardan ilki kitaplarda yer alan teorik bilgiler ile gerçek dünyada karşılaşılan problemler arasında bir bağ kurmaya çalışmaktır. İkinci amaç ise, uygulayıcıların zihinsel olarak anlamakta zorlandıkları problemler ile ilgili kolektif bir bilinç oluşturmaya yardımcı

olmaktır. Bu durum teori, aydınlanma ve eylem parçalarından oluşan sosyal bir kritiğin geliştirilmesi ile başarılabilir.

Eylem araştırmasını farklı türlere ayıran bir başka araştırmacı Ferrance (2000), araştırmaya dahil olan katılımcı büyüklüğüne göre eylem araştırmasını dört farklı türe ayırmıştır. Bunlar:

3.1.2.4. Bireysel Öğretmen Araştırması

Sınıfta genellikle tek bir konu üzerinde durulduğunda kullanılan araştırma türüdür. Öğretmenler genellikle sınıf yönetimi, materyal kullanımı, herhangi bir öğretim stratejisinin kullanımı veya öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini araştırmak için bu türü tercih edebilirler.

3.1.2.5. İşbirlikli Eylem Araştırması

Bir sınıf veya bölüm sorunu ile ilgili bir konuda, olabildiğince az kişinin -örneğin iki veya az sayıda katılımcının- yer aldığı bir grubun katılımıyla yürütülen araştırma türüdür. Bu araştırma türünde problem bir sınıfı ilgilendiren özel bir konu veya birkaç sınıfı ilgilendiren genel bir konu olabilir. Araştırmacılar üniversite veya toplumsal bir kuruluşun katılımcılarından destek alabilirler.

3.1.2.6. Okul Genelinde Araştırma

Diğer araştırma türlerine göre bu araştırma türünde okulun genelini ilgilendiren bir sorunun çözümüne veya bir durumun iyileştirilmesine yönelik bir araştırma süreci uygulanır. Örneğin velilerin okul etkinliklerine katılımının çok az olduğu ve bu katılımın araştırılmasına yönelik bir eylem planı içeren bir konuda bu araştırma türü tercih edilebilir. Katılımcı sayısı da daha geniş bir kitleyi kapsar. Eylem planının hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve izlenmesi için okul personelleri arasından çalışma takımları oluşturulur. Bu araştırma türünde hem takım çalışması hem de bireysel katkı oldukça önemlidir.

3.1.2.7. İlçe/Bölge Genelinde Araştırma

Bu tür araştırmalar daha karmaşık olabilir ve daha fazla kaynak gerektirebilir. Ancak etkisi de o ölçüde büyük olacaktır. Araştırma konuları örgütsel, toplum temelli, performans temelli veya karar verme süreçleri ile ilgili olabilir. Bu araştırma türünün olumsuz tarafları araştırma döngüsünde yer alan herkesten doküman toplanması ve süreci etkili yürütebilme yeteneğidir. Olumlu tarafı ise gerçek bir okul sorununun iyileştirilmesine yönelik yaygın bir anlayışın ortaya konulabilmesidir.

Ferrance tarafından geliştirilen eylem araştırması türlerinin birbiri ile karşılaştırılması aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eylem Araştırması Türleri

	Bireysel öğretmen araştırması	İşbirlikli eylem araştırması	Okul genelinde araştırma	İlçe/bölge genelinde araştırma
Odak konu	Tek bir sınıf sorunu	Tek bir sınıf sorunu veya birkaç sınıf ile ilgili yaygın bir sorun	Bir okul sorunu veya toplu ilgi alanı	Bölge sorunu Kurumsal yapılar
Olası destek ihtiyacı	Koç/rehber Teknolojiye erişim Verilerin organizasyonu ve analizi ile yardım	Yedek öğretmenler Yayın süresi Yöneticiler ile yakın bağlantı	Okula bağlılık Liderlik İletişim Dış ortaklar	Bölgeye bağlılık Kolaylaştırıcılar Kaydediciler İletişim Dış ortaklar
Etki potansiyeli	Müfredat Öğretim Değerlendirme	Müfredat Öğretim Değerlendirme Politika	Okulun yeniden yapılanmasını ve değişimini etkilemek için potansiyel Politika Ebeveyn katılımı Değerlendirme programı	Kaynakların tahsisi Uzman değerlendirme etkinlikleri Örgütsel yapılanmalar Politika
Olumlu ve olumsuz yanları	Verilerle desteklenmiş uygulama Bilgilerin her zaman paylaşılmaması	Meslektaşlığın gelişimi Ortaklıkların oluşturulması	Meslektaşlığın, işbirliğinin ve iletişimin geliştirilmesi Takım inşası Süreçte anlaşmazlıklar	Meslektaşlığın, işbirliğinin ve iletişimin geliştirilmesi Takım inşası Süreçte anlaşmazlıklar Paylaşılan vizyon

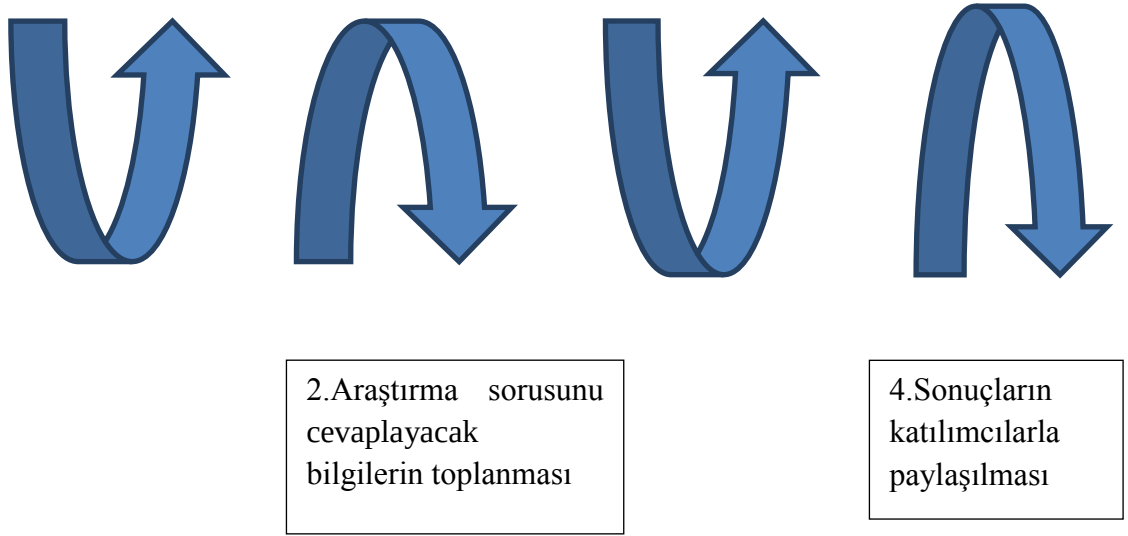
(Ferrance, 2000)

3.1.3. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmaları yapılan araştırmalarda izlenen süreç farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde belirtilmiştir. Berg (2001), eylem araştırması sürecinde dört aşama olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; 1-araştırma sorusunun belirlenmesi, 2-araştırma sorusunu cevaplayacak bilgilerin toplanması, 3- bilgilerin analizi ve yorumlanması ve son olarak 4- sonuçların katılımcılarla paylaşılması şeklindedir. Berg, bu süreci Şekil 3’deki gibi bir döngü ile görselleştirmiştir.

1.Araştırma sorusunun belirlenmesi

3.Bilgilerin analizi ve yorumlanması



Şekil 3: Eylem araştırması süreci döngüsü (Berg, 2001)

Cohen, Manion ve Morrison (2000), ise eylem araştırmasının sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmiş ve aşamaları şu şekilde açıklamışlardır:

- 1- İlk aşamada günlük öğretim süreci içerisinde problem olarak algılanan durumun tanımlanması, değerlendirilmesi ve formüle edilmesi yer almaktadır. Bu aşamada problem, okul programının özelliklerine göre diğer aşamalarda gerek duyulursa düzenlenebilecek bir şekilde yorumlanmalıdır.
- 2- İkinci aşama araştırma ilgili taraflar (araştırmacı, öğretmen, danışman, sponsor) arasındaki ön tartışma ve görüşmeleri içermektedir. Bu aşamada eylem araştırması süresince cevap aranacak sorular üzerinde durulur.
- 3- Üçüncü aşamada daha önce yapılmış çalışmaların amaçlarını, prosedürlerini ve karşılaştıkları problemleri belirlemek için literatür taraması yapılabilir.
- 4- Dördüncü aşama başlangıçta belirlenen problemin yeniden düzenlenmesi veya tanımlanmasını içerir. İlk aşamadan sonra ilk başta tanımlanan problem ile ilgili üretilen hipotezler değişikliğe uğrayabilir ya da yeniden tanımlanması gerekebilir. Bu aşamada bu değişikliklerin yapılması gerekir.
- 5- Beşinci aşama araştırma prosedürlerinin –örnekleme, materyal seçimi, öğretme ve öğrenme yöntemleri, kaynakları ve görevleri yerleştirme vb.- seçimi ile ilgilidir.
- 6- Altıncı aşama, araştırma süresi boyunca kullanılacak olan değerlendirme prosedürlerinin seçimini içerir.

- 7- Yedinci aşama, projenin uygulama aşamasını içerir. Bu aşama, veri toplama, işlerin takibi, araştırma ekibine geribildirimde bulunma, verilerin sınıflandırılması ve analizi kısımlarını içermektedir.
- 8- Sekizinci ve son aşama, verilerin yorumlanması, çıkarımların yapılması ve projenin değerlendirilmesini içerir. Bu bölümde ayrıca bulgular tartışılır, araştırma süresinde karşılaşılan hatalar, yanlışlar veya problemler gözden geçirilir ve uygulamanın genel bir değerlendirmesi yapılır.

McNiff (2010) eylem araştırmasının beş aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar;

- Araştırılacak uygulama alanı belirlemek,
- Bir çözüm düşünmek,
- Çözümü uygulamak,
- Çözümü değerlendirmek
- Değerlendirme ışığında gerekirse uygulamayı değiştirmek, şeklindedir.

Yıldırım ve Şimşek (2008) eylem araştırması sürecinin on bir aşamadan olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar;

1-*Araştırma problemine karar verme*: Eylem araştırması uygulayıcının bulunduğu veya müdahil olduğu olası bir problem durumunun incelenmesi ile başlar. Uygulama ortamında araştırmacıyı veya uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, yeni bir yaklaşım veya yöntemi deneme, iyileştirilmesi gereken bir durum eylem araştırmalarının olası konuları arasındadır. Eylem araştırmasına böyle bir durumda var olan problemin belirlenmesi ile başlanır.

2- *Eylem araştırması sorularını belirleme*: Bu aşamada, belirlenen problem durumunun netleşmesi ve çözülebilmesi için gerekli sorular hazırlanır.

3-*Veri toplama*: Bu aşamada araştırma soruları doğrultusunda belirlenen problemin çözümüne yönelik veriler toplanır. Eylem araştırmalarında nicel veriler kullanılabilir ancak daha çok nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Bunlar arasında araştırmacı notları, öğrenci yazı ve ödevleri, günlükler, gözlem, görüşme, anket ve diğer dokümanlar yer alabilir.

4- *Alanyazın taraması*: Araştırmayı felsefi bir temele oturtmak ve verileri anlamlandırmak için bu aşamada ve mümkünse veri toplama aşaması ile paralel olarak literatür taraması yapılır.

5-*Veri analizi ve yorum*: Bu aşama toplanan verilerin düzenlenmesi ve yorumlanması basamaklarından oluşur. Eğer toplanan veriler araştırma sorularını tam olarak aydınlatmazsa ek veriler toplanır.

6-*Eylem/uygulama planı geliştirme*: Bu aşamada problem durumu ile ilgili verilerin analizi ve yorumu sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda bir çözüm veya eylem planı geliştirilir. Eylem planında izlenecek yol adım adım açık bir şekilde belirtilir.

7- *İzleme planı geliştirme*: Bu aşamada uygulamaya konulacak olan eylem planının işlerliğini artırmak ve süreç içerisinde karşılaşılabilecek problemlerin tespit edilmesini sağlamak için bir izleme planı geliştirilir. Süreç içerisinde izleme planı takip edilerek gerekirse uygulama ile ilgili yeni kararlar alınabilir.

8-*Eylem planının uygulanması*: Bu aşamada problem durumunun çözümüne yönelik hazırlanmış olan eylem planı uygulanır. Süreçte mümkün olduğunca plana bağlı kalınır ancak olası bir problem durumunda değişiklikler yapılabilir.

9-*Uygulamanın izlenmesi*: Bu aşamada eylem planının uygulama süreci uygulayıcı veya araştırmacı tarafından izlenir ve veriler toplanır.

10-*Uygulamanın analizi ve değerlendirme*: Bu aşamada toplanan veriler analiz edilir, sonuçlar rapor edilir ve problemi ne kadar çözdüğüne yönelik değerlendirmeler yapılır.

11-*Yeni eylem planı hazırlama*: Uygulama değerlendirildikten sonra problem tam olarak çözüme kavuşmamışsa veya uygulama geliştirilmek isteniyorsa yeni bir eylem planı hazırlanabilir.

Johnson (2014) eylem araştırması sürecinde izlenmesi gereken on adımdan bahsetmiştir. Bu adımlar:

1-Bir problem veya araştırma konusu belirlemek,

2-Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koymak,

3-Veri toplamak için bir plan yapmak,

4-Verileri toplamaya ve analiz etmeye başlamak

5-Gerektiğinde soruları ya da problemleri değiştirmek,

6-Verileri düzenlemek ve analiz etmek,

7-Verileri raporlaştırmak,

8-Yargılarda ve önerilerde bulunmak,

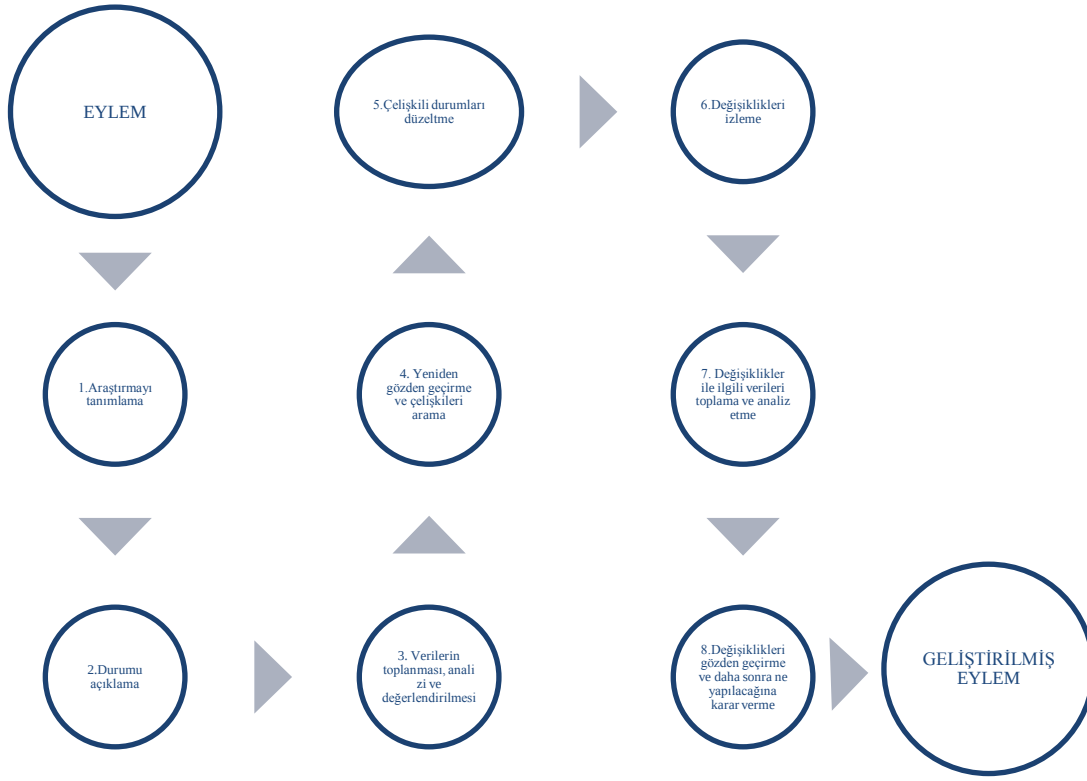
9-Bir eylem planı oluşturmak,

10-Planı uygulamaya geçirmek ve değerlendirmek,

Bassey (1998), eylem araştırmasını eğitim araştırması olarak betimlemiş ve bazı eğitsel uygulamaları anlamak, değerlendirmek, değiştirmek ve iyileştirmek için yapılan bir sorgulama süreci şeklinde tanımlamıştır. Bassey bu sürecin sekiz aşamadan oluştuğunu ifade etmiş. Bu aşamalar:

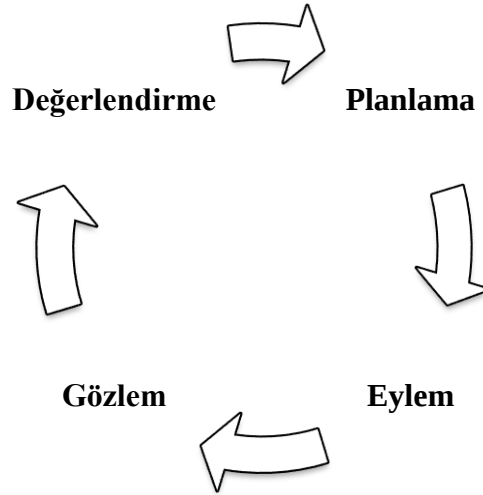
1. Araştırmayı tanımlama,
2. Durumu açıklama,
3. Verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesi
4. Yeniden gözden geçirme ve çelişkileri arama,
5. Çelişkili durumları düzeltme,
6. Değişiklikleri izleme,
7. Değişiklikler ile ilgili verileri toplama ve analiz etme,
8. Yapılan değişiklikleri tekrar izleme,

Bassey'e ait eylem araştırması aşamaları aşağıdaki şekilde bir diyagramla göstermiştir.



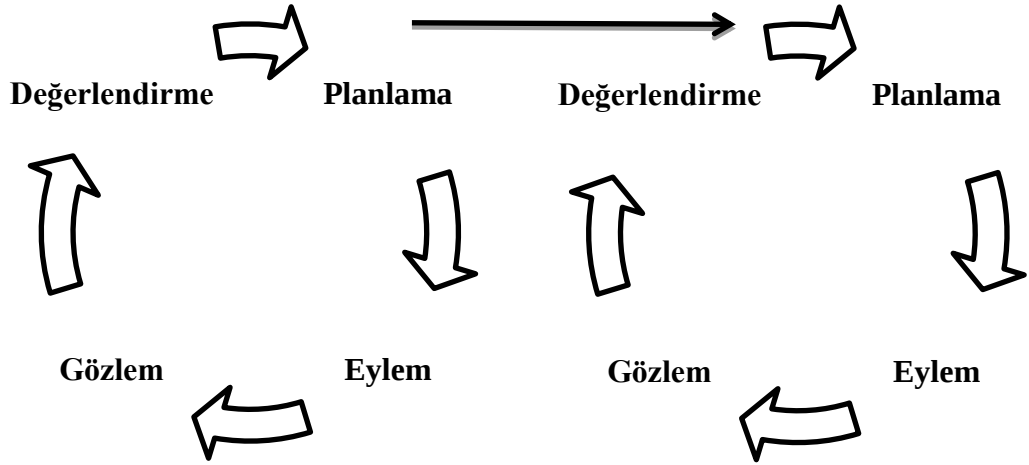
Şekil 4. Bassey (1998)'e göre eylem araştırması basamakları diyagramı

McNiff ve Whitehead (2002), eylem araştırması süreci bir döngü şeklinde göstermişlerdir.



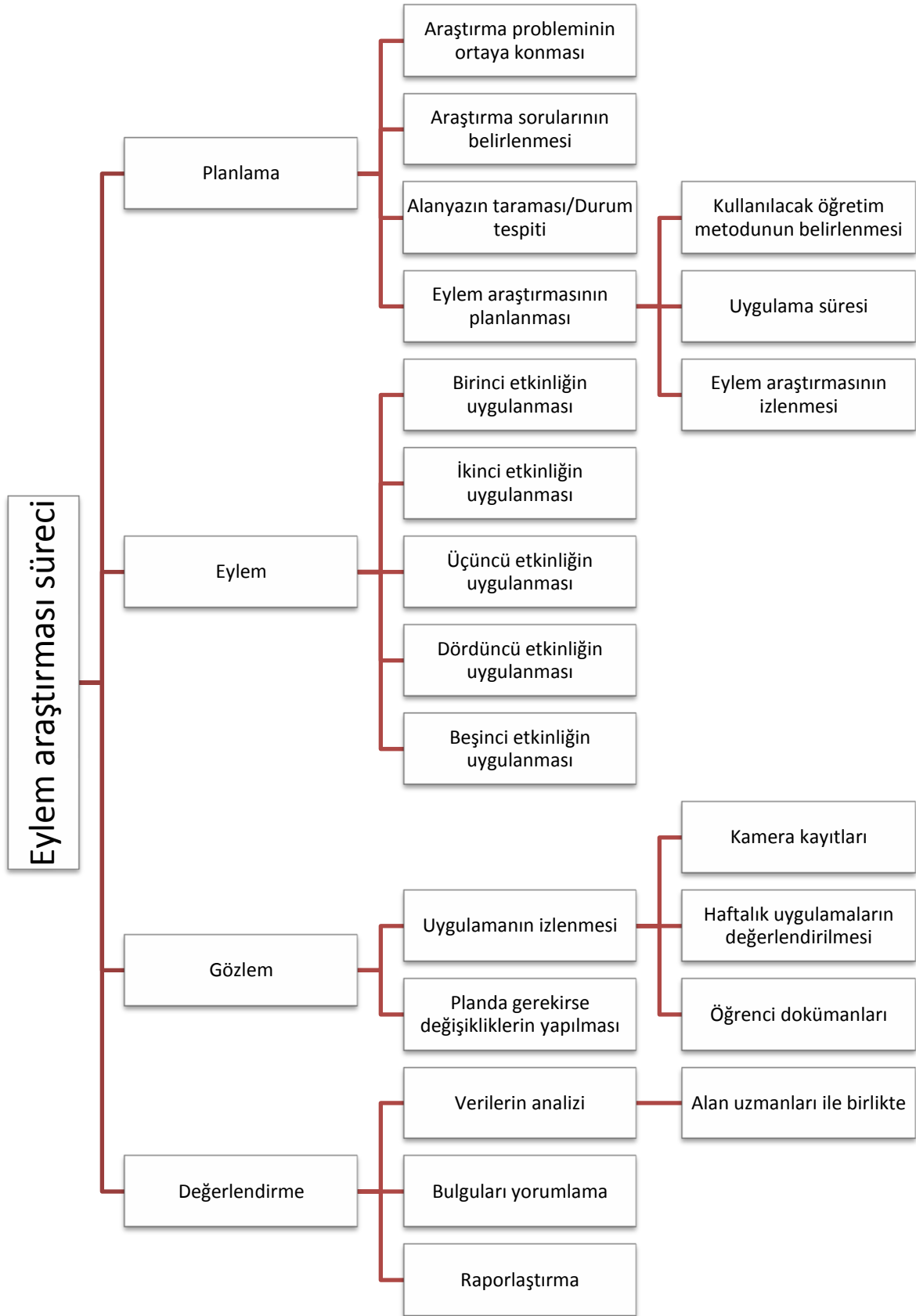
Şekil 5. Eylem araştırması döngüsü (McNiff ve Whitehead, 2002)

McNiff ve Whitehead (2002), eylem araştırmasının istenen sonucu vermediği takdirde aynı şekilde yeniden planlanması ve sürecin tekrarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eylem araştırması döngüsünün tekrarına ilişkin akış şeması Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Eylem araştırması döngüsünün tekrar edilmesi (McNiff ve Whitehead, 2002)

Eylem araştırması sürecinin planlanmasına ilişkin yapılmış olan literatür bulguları doğrultusunda bu araştırmanın eylem planı araştırmacı ve alan uzmanları ile birlikte hazırlanmıştır. Süreç planlama, eylem, gözlem ve değerlendirme gibi dört temel aşamadan oluşup her aşama detaylandırılmıştır. Bu çalışmada izlenmiş olan eylem araştırması süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 7. Çalışma süreci

Çalışmanın eylem araştırması sürecinin ilk kısmını “planlama” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşama kendi içerisinde dört basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak araştırmanın problem durumunun ortaya konması, ikinci basamak araştırma sorularının belirlenmesi, üçüncü basamak alanyazın taraması/durum tespiti ve son basamak eylem araştırmasının planlanmasıdır.

Çalışmanın eylem araştırması süreci planlanırken öncelikle araştırma ile ilgili problem durumu ortaya konmuştur. Bunun için araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretimine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucuna göre sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin çok kullanılmadığı ve öğrencilerin argümantasyon becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu durumdan hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Bunun için araştırmacı Adıyaman merkez ilçede bulunan bir ortaokulda üç farklı şubede eğitimlerine devam etmekte olan yedinci sınıf öğrencilerini gözlemlemiştir. Bu işlem her şubede iki ders saati devam etmiş ve sosyal bilgiler öğretmenleri de derse katılarak katılımcı gözlemci rolünde yer almışlardır. Araştırmacı bu sınıflarda argümantasyon sürecine uygun tartışma ortamları oluşturarak öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra bu süreçte öğrencilerin karar vermeleri gereken sorular sorulmuş ve öğrencilerin kararlarını oluşturdukları argümanlar ile nasıl destekledikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Her şubede iki saat olmak üzere toplamda altı saat yapılan gözlem sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde en fazla bir iddia ile bir veri ve gerekçenin yer aldığı Düzey 2 seviyesinde argümanlar üretebildikleri, argümanlarında destekleyici veya çürütücü kullanamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri kararları doğru argümanlar ile destekleyemedikleri, bunun yerine baskın öğrencilerin kararlarına onay vererek onların kararlarına katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman üretme düzeylerinin düşük olduğu ve karar verirken doğru argümanlar kullanamadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın eylem araştırmasının problem durumunun belirlenmesinde alanyazın taraması sonuçları ile araştırmacı tarafından yapılan bu gözlem sonuçları temel alınmıştır.

Problem durumunun belirlenmesinden sonra Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiş ve kazandırılmak istenen beceriler için hangi konuların daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu kararın verilmesinde bazı ölçütler kullanılmıştır. Argümantasyon ile ilgili

yapılan alantaraması sonucunda kaliteli argüman üretmenin üst düzey bir beceri olduğu ve yaş ile ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Kuhn, 1999). Bu açıdan ilk ölçüt olarak konuların sosyal bilgiler dersinin öğretildiği en üst sınıf olan yedinci sınıf konuları arasında yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Konuların belirlenmesindeki diğer bir ölçüt ise konuların argümantasyon sürecinin doğasına (öğretimine) uygun olmasıdır. Argümantasyon daha önce de belirtildiği gibi bir tür yapılandırılmış tartışma tekniğidir. Bu açıdan çalışma için belirlenecek olan konuların tartışmaya olanak tanıyacak, öğrencilerin farklı düzey argümanüretmelerini sağlayacak ve öğrencileri tek bir doğruya götürmeyecek içerikleri kapsamalı ikinci ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yedinci sınıf sosyal bilgiler konularının içerik ve kazanımları araştırmacı ve bir alan uzmanı ile birlikte tek tek incelenmiştir. Argümantasyon yöntemine uygun konular belirlenmiş ve bunların içerisinde çalışmanın uygulama sürecine en uygun olan Ekonomik ve Sosyal Hayat ünitesi kapsamındaki konular çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın planlamasının son aşaması olan eylem planının oluşturulması araştırmacı ve alan uzmanları ile birlikte tasarlanmıştır. Eylem planında ilk olarak öğrencilerin argüman düzeylerini geliştirilmesine ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek yöntemle karar verilmiştir. İkinci olarak araştırmanın zamanlaması ile ilgili planlama yapılarak araştırmanın olası başlama ve bitiş tarihleri belirlenmiştir. Son olarak sürecin izlenmesine ilişkin bir “izleme planı” hazırlanmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci kısmını “eylem/uygulama” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada çalışmanın alt problemlerine çözüm bulmak ve araştırma verilerini toplamak için hazırlanmış olan etkinliklerin uygulaması yapılmıştır. Ancak gerçek uygulama yapılmadan önce sınıfta bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama toplam iki hafta devam etmiştir. Pilot uygulamanın ilk haftasında öğrencilere öncelikle argümantasyon yöntemi, argüman bileşenleri (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) tanıtılmış ve argüman örnekleri verilmiştir. Pilot uygulamanın ikinci haftasında gerçek uygulamada yer almayan bir etkinlik, argümantasyon sürecine uygun bir şekilde sınıfta işlenmiş ve öğrencilere konu ile ilgili tartışmalar yaptırılmıştır. Pilot uygulama süreci, gerçek uygulamada olduğu gibi kamera ile kayıt altına alınmış ve öğrencilerin bu süreçte kameraya alışmaları sağlanmıştır. Bu sayede gerçek uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası problemler (sınıf düzeni, kameraya verilen tepki, baskın veya geri planda kalan öğrencilerin tespiti vb.) belirlenmeye çalışılmış ve problemlerin çözümüne yönelik tedbirler alınmıştır. Araştırmanın gerçek uygulaması için toplam beş etkinlik tasarlanmış ve her

etkinlik ders programına uygun olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etkinlikler 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesi kazanımlarına uygun yazılı metinlere dönüştürülmüş ve çalışma yaprakları şeklinde tasarlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere öncelikle argümantasyon sürecine uygun küçük grup veya sınıf tartışması yaptırılmıştır. Daha sonra çalışma yaprakları şeklinde tasarlanan etkinlikler, öğrencilere dağıtılarak bireysel veya grup şeklinde doldurmaları istenmiştir. Bu süreç toplam sekiz hafta devam etmiştir. Eylem aşamasını araştırmacı “katılımcı araştırmacı” olarak bizzat yürütmüş, aynı zamanda bu süreçte sınıf öğretmeninden de destek almıştır. Sınıf öğretmeni ilk iki hafta derste gözlemci olarak derslerde bulunmuş diğer derslerde ise sınıfta bulunmamıştır. Derslerin araştırmacı tarafından yürütülmesinin temel nedeni sosyal bilgiler öğretmenin argümantasyon yöntemi ile ilgili gerek içerik, gerekse uygulama bakımından yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamasıdır. Çalışmanın amacına ulaşması ve argümantasyon sürecinin sınıfta etkin şekilde yürütülmesi için uygulama süreci, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması sürecinin üçüncü kısmını “gözlem” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada uygulama sürecinin gözlenmesi ve süreçte yaşanan problemlerin düzeltilmesi veya değiştirilmesi amacı ile uygulama sürecinin her aşaması kamera kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kaydı ilk haftadan itibaren argümantasyon yönteminin tanıtılması, pilot uygulama ve gerçek uygulama süreci olmak üzere toplam sekiz hafta (24 saat) devam etmiştir. Bu kayıtlar düzenli olarak izlenmiş ve süreçte yaşanan problemlerin düzeltilmesine ilişkin tedbirler alınmıştır. Örneğin ilk yapılan kamera kaydında grup etkinliklerinde grupların cinsiyet ve akademik başarı açısından yeterince heterojen olmadığı fark edilmiş ve diğer uygulamada daha heterojen gruplar oluşturulmuştur. Başka bir örnekte uygulama sürecinde bireysel yapılan etkinliklerde bazı öğrencilerin arkadaşlarından yardım alarak etkinlikleri tamamladıkları belirlenmiştir. Diğer etkinliklerde bu öğrencilerin etkinlikleri bireysel olarak tamamlamalarına dikkat edilmiştir. Eylem araştırmasının gözlem kısmında kamera kayıtları dışında öğrencilerden toplanan yazılı dokümanlar kullanılarak düzenli olarak kontrol edilmiş ve öğrencilere dönütlerde bulunulmuştur.

Sürecin son kısmını “değerlendirme” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada toplanan veriler, kazanımlara ve uygulama sürecine uygun şekilde tasniflenmiştir. Tasnifleme işlemi haftalık olarak yapılmıştır. Öncelikle her hafta uygulanan etkinlikten sonra öğrencilerden toplanan çalışma yaprakları bilgisayarda yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu işlem her hafta

her öğrenci için ayrı ayrı yapılmıştır. Tasnifleme işleminde öğrencilere her etkinlik için rakam ve harflerin yer aldığı bir kod verilmiştir. Bu işlemde birinci etkinlik A, ikinci etkinlik B, üçüncü etkinlik C, dördüncü etkinlik D ve beşinci etkinlik E harfleri ile kodlanmıştır. Öğrenciler ise 1 ile 33 (sınıf mevcudu) sayıları arasında kodlanmıştır. Örneğin birinci sırada yer alan öğrenci her etkinlik için A1, B1, C1, D1 ve E1 şeklinde kodlanmıştır. Bu işlem her öğrenci ve etkinlik için tekrarlanmıştır. Tasniflenen yazılı ve sözlü veriler araştırmacı tarafından yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Daha sonra veriler, üç farklı alan uzmanı ile birlikte analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Yorumlanan bulgular alanyazında yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek benzer ve farklı sonuçlar ile karşılaştırılmıştır. Bu aşamanın sonunda elde edilen bulgular yazıya dökülerek raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda katılımcılar genellikle çalışmanın doğasına uygun bir şekilde amaçlı olarak belirlenir. Çünkü nitel araştırmalarda genelleme kaygısı olmadığından daha küçük gruplarla ve daha derinlemesine çalışmalar yürütülür. Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda örneklemin/çalışma grubunun belirlenmesinde iki önemli kriterin olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan birincisi araştırmanın yürütüleceği çalışma grubu ile ilgili bazı sınırlamaların belirlenmesidir. Örneğin yürütülecek olan çalışmanın özelliklerine uygun olması veya araştırma soruları ile ilişkili olması gibi. İkincisi ise seçilecek olan çalışma grubunun, yapılacak olan çalışmayı destekleyen yapıları veya süreci ortaya çıkaracak, onaylayacak veya niteleyecek bir çerçeveye sahip olması gerekmektedir. Patton (2014), nitel araştırmalarda örneklem belirleme stratejisi olarak amaçlı örneklemeden bahsetmiştir. Bu araştırmalarda derinlemesine araştırma yapılabilecek küçük çalışma gruplarının/örneklemin tercih edildiğini belirtmiş ve nitel araştırmalarda kullanılabilecek on beş çeşit örnekleme yönteminden bahsetmiştir. Bunlar, aykırı veya normal durum örnekleme, yoğunluk örnekleme, maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme, homojen örnekler, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, kuram tabanlı örnekleme/işlem yapı örnekleme, doğrulayıcı ve aykırı durumlar, tabakalı amaçlı örnekleme, fırsatçı veya ortaya çıkan örnekleme, amaçlı rastgele örnekleme, siyasi açıdan önemli durumların örnekleme ve son olarak kolay ulaşılabilir örneklemdir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili merkez ilçede 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam etmekte olan 15’i erkek, 18’i kız olmak üzere toplam 33 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken öğretim programı, okul idaresi, okula erişilebilirlik ve çalışmanın yürütüleceği öğrencilerde aranan özellikler gibi bazı ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Belirlenmesi Sürecine İlişkin Ölçütler

	Ölçüt
Öğretim müfredatı	Öğretim programının araştırmanın uygulaması için gerekli olan argümantasyon ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine uygun konu, kavram ve becerilere sahip olması,
Okul idaresi	Uygulamanın yürütüleceği okul idaresinin uygulama sürecine ilişkin olumlu tutuma sahip olması, araştırmacıya destek olması ve bu konudaki istekliliği, Uygulama süresince derslerde kullanılacak olan kamera kayıtlarına izin verilmesi,
Okula ulaşılabilirlik	Uygulamanın yürütüleceği okulun ulaşılabilirlik açısından il merkezinde yer alması,
Öğrenciler	Uygulamanın yürütüldüğü eğitim öğretim yılında (2013-2014) yedinci sınıfta öğrenim görüyor olmaları, Argümantasyon üretme ve karar verme düzeylerinin zayıf olması, Daha önce argümantasyon ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin benzer bir uygulamaya dahil olmamaları,

Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmeden önce eylem araştırması sürecinin takip edileceği öğretim programı belirlenmiştir. Bunun için ilk olarak Sosyal Bilgiler beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğretim programları taranmış ve argümantasyon ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için uygun olan ünite, konu ve kazanımlar tespit edilmiştir. Öğrencileri ikileme düşürecek, üst düzey argümanlar üretebilecekleri ve aynı zamanda karar verme süreçlerinin gelişimine uygun etkinliklerin hazırlanabileceği konular tespit edildikten sonra, araştırmacı ve alan uzmanları ile birlikte çalışma alanı olarak yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin beşinci ünitesi olan “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesine karar verilmiştir. Böylece çalışma grubunun belirlenmesindeki ilk ölçüt sağlanmıştır.

Daha sonraki aşamada uygulamanın yürütülebileceği ortaokullar tespit edilmiş ve uygun görülen okul yöneticileri ile iletişime geçilerek uygulama sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşülen okul yöneticileri arasında uygulama sürecine ilişkin en olumlu tutum sergileyen ve bu konuda isteklilik gösteren okul tercih edilmiştir. Ayrıca çalışma öncesinde kamera kaydı için de gerekli izinler alınmıştır. İkinci ölçüt bu şekilde sağlanmıştır.

Araştırmacı çalışmayı kendi uygulayacağından derslerin aksamaması, herhangi bir problemle karşılaşılması durumunda problemi daha hızlı çözmek açısından uygulamanın yürütüleceği okulun ulaşılabilirlik açısından merkez ilçedebulunması, aranan ölçütler arasında yer almıştır. Uygulama merkez ilçede yer alan bir okulda yürütülerek üçüncü ölçüt de sağlanmıştır.

Son olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretim programında yer alan konuların işlenebilmesi için yedinci sınıfta öğrenim görmekte olmaları, argümantasyon ve karar verme düzeylerinin zayıf olması ve daha önce benzer bir uygulamaya dahil olmamaları aranan diğer ölçütler arasında yer almaktadır.

Uygulamanın yürütülmesine karar verilen okulda öncelikle araştırmacı tarafından yedinci sınıf şubelerinde (toplam dört şube) birer ders saati gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlem sonunda araştırmanın amacına uygun yürütülebileceği şubeler tespit edilmiş ve bu şubelerde bir ders saati argümantasyon sürecine uygun tartışmalar yapılmıştır. Okul idaresi ve yedinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, farklı zamanlarda okuldaki mevcut yedinci sınıflarda yapılan gözlemler ve farklı şubelerde öğrencilerin argümantasyon ve karar verme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin yapılan tartışmalar sonunda araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkez ilçede yer alan Şehit Cem Özgül Ortaokulu'nda öğrenimlerine devam etmekte olan 7/B sınıfı öğrencileri oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Argümantasyon temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argümantasyon ve karar verme düzeylerinin geliştirilmesi amacı ile yürütülen bu eylem araştırmasında veri toplama aracı olarak öğrencileri ikileme düşürecek ve karar vermelerini gerektirecek senaryoların yer aldığı etkinlikler tasarlanmıştır. Her çalışma yaprağı farklı bir kazanım için tasarlanmış, bazıları gerçek hayat senaryolarından alınırken bazıları kurgusal bir yapıya sahip bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılacak olan çalışma yapıları

araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı hazırladığı her etkinliği öncelikle yedinci sınıfa devam etmekte olan oğluna okutmuş ve etkinliklerde yer alan senaryoları gerek içerik bakımından, gerekse yedinci sınıf seviyesine uygunluğu bakımından test etmiştir. Okuma zorluğu veya anlam bakımından zayıf olan senaryoları düzeltmiş ve oğluna tekrar inceletmiştir. Bu incelemeden sonra taslak şeklinde geliştirilen etkinlikler araştırmacının oğlu tarafından argümantasyon sürecine uygun şekilde doldurulmuştur. Araştırmacı aynı uygulamayı Adıyaman merkez ilçede bulunan ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında araştırmacının oğlunun eğitimine devam etmekte olduğu ortaokulda oğlunun sınıfında uygulamıştır. Uygulamayı araştırmacı değil sosyal bilgiler öğretmeni gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda etkinlikler bu okulda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenine de inceletilmiş ve öğretmenden gelen dönütler doğrultusunda etkinliklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu düzeltmelerden sonra tüm etkinlikler Adıyaman ili Kahta ilçesinde bulunan başka bir ortaokulda üç farklı yedinci sınıf şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Bu okuldan gelen dönütlerden sonra etkinliklere son şekli verilmiş ve gerçek uygulama için hazır hale getirilerek yeterli sayıda çoğaltılmıştır.

Veri toplama araçlarında yer alan senaryolar hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir.

- Çalışma yapraklarında yer alan senaryolar tasarlanırken argümantasyon sürecinin uygulanmasına ve öğrencilerin karar verme basamaklarını kullanabilecekleri içeriklerin yer almasına dikkat edilmiştir.
- İçeriklerin bu konudaki uygunluğunu belirlemek için üç farklı alan uzmanından görüş alınmış ve onların görüşleri doğrultusunda senaryolarda yeniden düzenlemeler yapılmıştır.
- Senaryoların dilbilgisi kurallarına uygunluğunu belirlemek için Türkçe bölümünde görev yapmakta olan bir uzmana inceletilmiş ve dönütlere uygun şekilde yeniden yazılmıştır.
- Senaryolar ile ilgili sorular hazırlanmış ve çalışma yaprağına eklenmiştir. Sorular öğrencilerin argümantasyon ve karar verme düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır.
- Her senaryo hazırlandıktan sonra uygulama okulu dışında farklı bir okuldaki yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve gerek içerik, gerekse dilbilgisi kurallarına uygunluğu açısından tekrar gözden geçirilmiştir.

Senaryoların yer aldığı çalışma yaprakları hazırlandıktan sonra uygulama sürecinde her hafta bir konu argümantasyon temelli öğretime uygun bir şekilde işlenmiştir. Çalışma yapraklarında yer alan sorular öncelikle sınıfta küçük grup veya tüm sınıf tartışması şeklinde tartışılmış, daha sonra öğrenciler bireysel olarak çalışma yapraklarını doldurmuşlardır. Böylece sınıfta heyecandan veya unutmadan kaynaklı sürece dahil olamayan öğrencilerin de argümantasyon ve karar verme düzeylerinin yazılı olarak tespit edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan çalışma yaprakları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Etkinlik 1:Adıyaman İçin Hayırlısı

Bu etkinlik yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan *Topraktan Gelen Yaşam* konusunun öğretime yönelik tasarlanmıştır. Bu etkinlik için hazırlanmış olan çalışma yaprağında aynı konu ile ilgili iki farklı senaryo yer almaktadır. Senaryoların birinde Adıyaman il merkezinde yer alan bir arazinin tarım alanı olarak kullanımını öneren diğerinde ise aynı toprağın bir spor merkezi yapımında kullanılmasını öneren iki farklı içeriğe yer verilmiştir. İçerikler tamamen kurgusal olarak düşünülmüş ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yer olarak özellikle Adıyaman merkez ilçe örnek verilmiş ve böylece öğrencilerin metinde yer alan konuya kendilerini yakın hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin üretecekleri argümanların daha gerçekçi olacağı varsayılmıştır.

Bu çalışma ilk etkinlik olduğu için tartışma sorularının yanı sıra öğrencilerin argümantasyon sürecine katılımlarını kolaylaştırmak açısından argümantasyon bileşenlerinin yer aldığı boşluk doldurmalarla yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından senaryolara ilişkin iki farklı karar hazır bir şekilde verilmiş ve öğrencilerden destekledikleri kararı argümantasyon sürecine uygun şekilde açıklamaları istenmiştir. Çalışmada yer alan senaryolar yukarıda belirtilen hususlara dikkat edilerek hazırlanmıştır. Bu etkinliğe ait çalışma yaprağı örneği EK 1’de gösterilmiştir.

3.3.2. Etkinlik 2: Mesleklerimizi Nasıl Seçeriz?

Bu etkinlik yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan *Geçmişte ve Günümüzde Meslek Eğitimi* konusunun öğretime yönelik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte dört öğrencinin kendi aralarında meslek seçimi ile ilgili önemli olan kriterleri tartıştıkları konuşma balonları yer almaktadır. Bu etkinlik literatür taramasında yapılmış benzer bir çalışmadan (Tekeli, 2009) uyarlanarak alınmıştır. Metinlerde yer alan

konuşmalar tamamen kurgusaldır. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin meslek seçiminde bulunurken ilgi ve yeteneklerin önemini fark etmelerini sağlamaktır. Etkinlik araştırmacı tarafından argümantasyon sürecine uygun ve öğrencilerin karar vermelerini sağlayacak soruların yer aldığı bir çalışma yaprağına dönüştürülmüştür. Bu etkinliğe ait çalışma yaprağı örneği EK3'te gösterilmiştir.

3.3.3. Etkinlik 3: Ayşe mi Haklı Ailesi mi?

Bu etkinlik yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan *Günümüzde Meslek Edindirmek* konusunun öğretimine yönelik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte bir öğrencinin meslek seçiminde ailesi ile yaşadığı sorunu konu alan bir hikaye yer almaktadır. Hikaye bir kitaptan (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman ve Uluç, 1998) alınmış ve tamamlanmadan yarım bırakılmıştır. Bu etkinlik için tasarlanan çalışma yaprağında öncelikle öğrencilerin hikaye ile ilgili argümantasyon bileşenlerini kullanarak tartışmalarını sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Bu sorular tüm sınıf tartışması yapılarak öğrencilerin sürece dahil olmalarını sağlamak için kullanılmıştır. Çalışma yaprağının ikinci kısmında öğrencilerin yine argümantasyon bileşenlerini kullanarak hikayeyi tamamlamaları ve aynı zamanda meslek seçimine ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir. Bu etkinliğe ait çalışma yaprağı örneği EK 5'te gösterilmiştir.

3.3.4. Etkinlik 4: Balık Çiftliğinde Balık Telefi

Bu etkinlik yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan *Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri* konusunun öğretimine yönelik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte sanayinin olumlu ve olumsuz yönüne vurgu yapan iki farklı metin yer almaktadır. Metinlerden biri gerçek bir gazete haberinden (Milliyet, 27 Ekim 2013), diğeri ise Afyonkarahisar Belediyesi'nin resmi web (Afyonkarahisar Belediyesi-www.afyon-bld.gov.tr) sitesinden alınmıştır. Etkinlik üç bölümden oluşmaktadır ve her bölüm kendi içinde argümantasyon bileşenlerini ve bir karar verme sürecini içeren bir yapıya sahiptir. Etkinlikte savcı, avukat ve hakim gibi üç farklı kurgusal karakter oluşturulmuş ve etkinlik bu karakterlerin ayrı ayrı doldurabilecekleri bir çalışma yaprağı şeklinde tasarlanmıştır. Bu etkinliğe ait çalışma yaprağı örneği EK 7'de gösterilmiştir.

3.3.5. Etkinlik 5: Bir Vakıf da Biz Kuralım

Bu etkinlik yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinde yer alan *Vakıflar* konusunun öğretimine yönelik tasarlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden bir

vakıf kurmaları istenmiştir. Bununla ilgili araştırmacı tarafından bir vakıf senedi tasarlanmış ve öğrencilerin ilgili alanları doldurabilecekleri bir form şeklinde düzenlenmiştir. Form iki kısımdan oluşmaktadır ve ikinci kısmında öğrencilerin kuracağı vakıf ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorular da diğer etkinliklerde olduğu gibi argümantasyon sürecine uygun hazırlanmıştır. Bu etkinliğe ait çalışma yaprağı örneği EK 11’de gösterilmiştir.

Bu araştırma için hazırlanmış olan etkinliklerin hepsi argümantasyon sürecine uygun hazırlanmış ve öğrencilerin karar verme süreçlerini kullanabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçede bulunan Şehit Cem Özgül Ortaokulu’nda yürütülmüştür. Uygulama sürecine başlamadan önce sürecin sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için bazı hazırlıklar yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın uygulama süreci; uygulama öncesi yapılan hazırlıklar, uygulama sürecinin tanıtılması ve pilot uygulama, uygulamanın yürütülmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalara ilişkin detaylar aşağıda belirtilmiştir.

3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Hazırlıklar

1. Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce ilk olarak Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden belirtilen okulda araştırmanın uygulamasını yürütmek üzere gerekli izinler alınmıştır (EK 13).
2. Gerekli izinlerin alınmasından sonra uygulamanın yürütüleceği Şehit Cem Özgül Ortaokulu’nun müdürüne ve uygulamanın yürütüleceği 7/B sınıfı öğretmenine uygulama sürecine ilişkin bilgi verilmiştir.
3. Dışsal değişkenlerin araştırmaya olası etkilerini azaltmak için uygulamanın araştırmacı tarafından yürütülmesi ile ilgili okul müdürüne ve sınıf öğretmenine gerekli açıklama yapılmış ve izin istenmiştir.
4. Eylem araştırmasının izlenebilmesi ve aksaklıkların giderilmesi için uygulama süreci boyunca yapılacak olan kamera kaydı için gerekli izinler alınmıştır.

3.4.2. Uygulama Sürecinin Tanıtılması ve Pilot Uygulama

- 1.Ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra araştırmacı ilk olarak uygulama sınıfında bulunan öğrenciler ile tanışarak öğrencilere uygulama sürecine ilişkin bilgi vermiştir.
2. Daha sonra bir ders saati öğrencilere argümantasyon süreci tanıtılmış ve argümantasyon bileşenleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçte üretilen bir argüman düzeyinin hangi bileşenleri içermesi gerektiği, bu bileşenlerin (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili sunumlar yapılmıştır.
- 3.Argümantasyon sürecinin yanı sıra öğrencilere karar verme becerisi ile ilgili de bilgi verilerek, öğrencilerin günlük yaşamlarında verdikleri kararlar üzerinden sınıfta kısa bir tartışma yaptırılmıştır. Uygulamanın hazırlık aşaması bir hafta (üç ders saati) sürmüştür.
4. İkinci hafta araştırmacı öğrencileri hem uygulama sürecine hazırlamak, hem de süreç boyunca sınıfta yapılacak olan kamera kaydına alıştırmak için pilot uygulama yapmıştır.
5. Bu aşamada öğrencilerin argümantasyon sürecine uygun tartışabilecekleri, öğrencileri ikileme düşürebilecek örnek senaryolar anlatılmış ve tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Yapılan tartışmalar sonunda öğrencilerin tartışılan konulara ilişkin kararlar vermeleri istenmiş ve bu kararlarda öğrenciler arasında tekrar tartışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı öğrencilerin ürettikleri iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücüleri tahtaya yazmış ve öğrencilerin ürettikleri argümanların düzeyini bu bileşenler açısından sınıfta değerlendirmiştir. Böylece öğrencilerin asıl uygulamada üretecekleri argümanlarda dikkat etmeleri gereken noktalara dikkat çekilmiş ve öğrencilerin uygulama öncesi hazırbulunuşluk düzeylerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Pilot uygulama bir hafta (üç ders saati) devam etmiştir.

3.4.3. Uygulamanın Yürütülmesi

- 1.Uygulamanın birinci haftasında araştırmacı tarafından sosyal bilgiler yedinci sınıf dersi, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin *Topraktan Gelen Yaşam* başlıklı ilk konusunun öğretimine yönelik uygulama yapılmıştır. Araştırmacı öncelikle müfredatta yer alan içeriğin kazanımına yönelik hazırlanmış sunumları kullanarak konuyu anlatmıştır. Konu anlatımı sırasında önceden içeriğe ve argümantasyon sürecine uygun olarak hazırlanmış sorular kullanılarak sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuş ve süreç kamera çekimi ile kayıt altına alınmıştır. Konu anlatımından sonra birinci hafta etkinliği için hazırlanmış olan *Adıyaman İçin Hayırlısı* başlıklı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılmış ve bir süre öğrencilerin bu çalışma yaprağını incelemeleri istenmiştir. Çalışma yaprağında yer alan

senaryolar öğrenciler tarafından okunduktan sonra çalışma yaprağında önceden araştırmacı tarafından hazır olarak verilmiş olan iki karar üzerine öğrenciler arasında tartışmalar yapılmıştır. Tartışmaya sınıfta bulunan bütün öğrencilerin aktif katılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin katıldıkları kararı argümantasyon bileşenlerini kullanarak savunmalarını istemiş ve sınıftaki tartışma ortamı bu doğrultuda şekillenmiştir. Bu tartışmadan sonra öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurmaları sağlanmış ve çalışma yaprakları araştırmacı tarafından toplanmıştır. İlk uygulama süreci bu işlemten sonra tamamlanmış ve bu işlem üç ders saati devam etmiştir.

2. Uygulamanın ikinci haftasında araştırmaya dahil edilmeyen Ekonomik ve Sosyal Hayat ünitesinin *Devletler Nasıl Gelişir* başlıklı konusu yer almıştır. Bu konuya ait içerik ve kazanım araştırmacı ve alan uzmanları tarafından argümantasyon sürecinin işlenmesine uygun olmadığı düşünülerek uygulama sürecine dahil edilmemiştir. Ancak bu ünitenin tamamına yakın bir kısmı araştırmacı tarafından yürütüleceğinden öğrenciler ve araştırmacı arasında oluşabilecek kopukluğu engellemek ve konu bütünlüğünü bozmamak adına, bu konu da araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Bu konu öğretim programında yer alan etkinlikler ve içerik ile ilgili sunumlar kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin süreçten uzaklaşmalarını engellemek için yine tüm sınıf tartışmaları yapılmış ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ancak bu haftaya ait kayıtlar araştırmanın verileri arasına alınmamıştır.

3. Uygulamanın üçüncü haftasında sosyal bilgiler yedinci sınıf dersi, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin *Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim* konusu işlenmiş ve bu konu için hazırlanan etkinlik uygulanmıştır. Bu konu bir önceki uygulamada olduğu gibi öncelikle araştırmacı tarafından içeriğe uygun sunularla işlenmiştir. Daha sonra üçüncü hafta etkinliği içintasarlanmış olan Mesleklerimizi Nasıl Seçeriz başlıklı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler 5-6 kişilik küçük gruplara ayrılmış ve çalışma yaprağında yer alan sorular ile ilgili kendi aralarında küçük grup tartışmaları yaptırılmıştır. Uygulama süresince dersler okulda mevcut olan sosyal bilgiler sınıfında işlenmiştir. Bu sınıfta sıralar sabit olmadığından ve her sıra bir öğrenci için tasarlandığından küçük grup tartışmaları için oldukça uygun bir sınıftı. Küçük grup tartışmalarında sıralar grup üyelerinin birbirini görebilecekleri küçük daireler şeklinde düzenlenmiş ve öğrenciler arasında daha yakın bir iletişim sağlanmıştır. Küçük grup tartışmasından sonra gruplar birbirleri ile de tartışmışlardır. Tartışmalardan sonra öğrenciler çalışma yapraklarını bireysel olarak doldurmuş ve araştırmacıya teslim etmişlerdir. Bu işlem üç ders saati devam etmiştir.

4. Uygulamanın dördüncü haftasında sosyal bilgiler yedinci sınıf dersi, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin *Nasıl Eğitim Gördüler* konusu işlenmiştir. Bu konu da diğer konularda olduğu gibi argümantasyon sürecine uygun tartışmalar eşliğinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından konuya uygun önceden hazırlanan *Ayşe mi Haklı Ailesi mi* başlıklı çalışma yaprağı kullanılarak bu haftaya ait veriler toplanmıştır. Bu çalışma yaprağı yukarıda belirtildiği gibi öykü tamamlama şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma yaprağı öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencilerden öyküyü sessizce okumaları istenmiştir. Daha sonra çalışma yaprağında yer alan öykü ile ilgili sorular öğrencilere sorulmuştur. Sorular öğrencilerin argümantasyon bileşenlerini kullanmalarını gerektirecek şekilde düzenlenmiştir. Yapılan soru cevap kısmından sonra öğrencilerden öykünün sonunu tamamlamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere öyküyü tamamlarken iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü gibi argümantasyon bileşenlerini kullanmaları belirtilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilere direk bir karar vermeleri istenmemiştir. Çünkü etkinlik kendi içerisinde bir karar sürecini gerektirmektedir ve öğrencilerin bu süreçte argümantasyon sürecini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla böyle bir açıklama yapılmamıştır. Öğrenciler öykülerini tamamladıktan sonra öğrenciler arasından bazıları okunarak bu ders tamamlanmıştır. Dördüncü hafta etkinliği de üç ders saati sürmüştür.

5. Uygulamanın beşinci haftasında sosyal bilgiler yedinci sınıf dersi, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin *Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri* konusu işlenmiştir. Bu konu sanayi inkılabı ile birlikte teknolojik gelişmeler, sanayinin insan yaşamı üzerindeki etkisi ve özellikle olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Bu akışta işlenen bu konu için araştırmacı tarafından *Balık Çiftliğinde Balık Telefi* başlıklı etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlik, sanayinin bir şehre olumlu ve olumsuz yansımalarını içeren iki farklı metnin yer aldığı bir çalışma yaprağı şeklinde tasarlanmıştır. Metinlerden biri gerçek bir olayı içeren bir gazete haberi, diğeri ise Afyonkarahisar Belediyesi’nin resmi web sayfasından alınmış bir bilgilendirme metni niteliğindedir. Bu çalışma için öğrenciler araştırmacı tarafından gönüllülük esasına bağlı olarak üç gruba ayrılmış ve her gruba farklı roller dağıtılmıştır. Birinci grupta yer alan öğrenciler balık çiftliğinde balık telefne neden olduğu iddia edilen fabrikanın savunma avukatı, ikinci grupta yer alan öğrenciler fabrikanın bu teleften sorumlu olduğunu iddia eden savcı, üçüncü grupta yer alan öğrenciler ise nihai kararı verecek olan hakimrolünü almışlardır. Çalışma yaprakları doldurulmadan önce sınıfta konu ile ilgili argümantasyon sürecine ilişkin bir tartışma yapılmıştır. Daha sonra her grup kendi rolüne uygun bir şekilde çalışma yaprağını doldurmuştur. Bu etkinlikte öğrencilerden

sadece hakim rolündekilerin bir karar vermesi gerekiyormuş gibi görünmekle birlikte diğer öğrencilerin de kendi rollerine uygun kararlar vermeleri ve bunu argümantasyon bileşenlerini kullanarak savunmaları gerekmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin hem argümantasyon, hem de karar verme becerilerini destekleyecek özellikleri barındıran bir etkinliktir.

6. Uygulamanın altıncı haftası aynı zamanda etkinliklerin uygulandığı son haftadır. Bu hafta sosyal bilgiler yedinci sınıf dersi, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesinin *Vakıflar* konusunun öğretimine yönelik ders işlenmiştir. Bu hafta da diğer haftalarda olduğu gibi öncelikle konu içeriği argümantasyon sürecine uygun şekilde araştırmacı tarafından işlenmiştir. Daha sonra konu içeriğine uygun *Bir Vakıf da Biz Kuralım* başlıklı etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlik için öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturmaları ve bir vakıf kurmaları istenmiştir. Araştırmacı önceden bir vakıf kurma senedi tasarlamış ve bunları öğrencilere dağıtmıştır. Her grupta yer alan öğrenciler ortak bir vakıf oluşturarak vakıf kurma senedini ona uygun doldurmuşlardır. Vakıf kurma senedinin ikinci aşamasına öğrencilerin oluşturdukları vakıflarla ilgili sorular eklenerek etkinlik bir çalışma yaprağına dönüştürülmüştür. Öğrenciler senedi doldurduktan sonra çalışmanın ikinci aşamasında yer alan soruları da ortak bir şekilde doldurmuşlardır. Daha sonra kurdukları vakıfları sınıfa tanıtmış ve üzerine tartışmalar yapılmıştır. Uygulamanın son haftası bu şekilde tamamlandıktan sonra araştırmacı ve öğrenciler uygulama sürecinin tamamına ilişkin genel bir değerlendirme yapmışlardır. En son araştırmacı uygulama sürecine katılan öğrencilere teşekkür ederek araştırmanın uygulama sürecini tamamlamıştır.

7. Araştırmanın uygulama süreci argümantasyonun tanıtılması, pilot uygulama (iki hafta, altı ders saati) ve uygulamanın yürütülmesi olmak üzere toplamda üç aşamadan oluşmuş ve toplam sekiz hafta devam etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Problem durumuna bağlı olarak öncelikle öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra aynı çalışma yaprakları incelenerek öğrencilerin argüman üretirken aynı zamanda karar verme düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme basamaklarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırma için hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin oluşturdukları argümanlarındüzeyini belirlemek için Erduran, Simon ve Osborne (2004)’un

araştırmalarında kullandıkları Toulmin Argümantasyon Modeli (TAM) kullanılmıştır. Bu değerlendirme ölçeği Toulmin Argümantasyon Modeli'nde argümantasyon kalitesini belirlemek için kullanılan modelin geliştirilmiş şeklidir. Toulmin'nin argüman modeli “iddia, veri ve gerekçe” olmak üzere üç temel öge ve “niteleyici, destekleyici ve çürütücü” üç yardımcı öge olmak üzere toplam altı öğeden oluşmaktadır (Toulmin, 2003). Bu modele, gerek duyulduğunda yardımcı öğeler eklenebilmekte veya modelde değişiklikler yapılabilmektedir. Ancak bu model argümantasyon kalitesini değerlendirirken öğelerin düzeylerini belirleme açısından bazı sınırlılıklara sahiptir. Karşılaştırma yapılmak istenen argümanlarda yer alan çürütücülerin argümanı nasıl etkilediğinin belirlenmesinin zorluğu buna bir örnektir. Birden fazla iddianın, verinin veya çürütücünün kullanıldığı bir argüman ile zayıf bir iddianın, verinin veya çürütücünün yer aldığı bir argümanın düzey olarak birbirinden ayırt edilmesi konusunda yaşanan sıkıntıları ortadan kaldırmak için Erduran ve diğerleri Toulmin Argüman Modeli'nde yer alan argüman değerlendirme kriterlerini analitik bir ölçek şeklinde yeniden tasarlamışlardır. Ayrıca modeli geliştiren araştırmacılar çürütme dışında kalan diğer bileşenlerin argümantasyon kalitesinin belirlenmesi noktasında bazı karmaşıklıkları ortadan kaldırmayı da hedeflemiştir. Bu değerlendirme modelinde öğrenci argümanları içerdikleri argüman bileşenlerine göre Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3, Düzey 4 ve Düzey 5 şeklinde sınıflanmıştır. Erduran ve diğerleri tarafından geliştirilen bu analitik ölçek içerdikleri argüman bileşenlerine ve düzeylerine göre aşağıdaki tabloda daha detaylı gösterilmiştir.

Tablo 5. Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği

Argümantasyon Düzeyi	Argümantasyon İçeriği/Bileşeni
<i>Düzey 1</i>	Basit bir iddia veya basit bir iddia ve karşı iddia olabilir.
<i>Düzey 2</i>	Basit bir iddia ile birlikte başka bir iddia, veri gerekçe veya destekleyiciler olabilir ancak çürütücü içermez.
<i>Düzey 3</i>	İddia ve karşı iddialarla birlikte veri, gerekçe, destekleyiciler ve zayıf çürütücüler yer alır.
<i>Düzey 4</i>	İddialar serisi, veri, gerekçe, destekleyiciler ile birlikte net bir çürütücü bulunmalıdır.
<i>Düzey 5</i>	Bu düzeyde diğer düzeylerde bulunan tüm bileşenlerin yanı sıra birden fazla net çürütücü bulunmalıdır.

(Erduran, Simon ve Osborne, 2004)

Ancak Erduran ve diğerleri tarafından argümantasyon kalitesini belirlemek amacı ile geliştirilen bu ölçek de tam olarak detaylı değildir. Örneğin bu ölçeğe göre basit bir iddia ile birlikte zayıf bir çürütücü kullanılarak üretilen bir argüman Düzey 3 seviyesindedir. Bunun yanında basit bir iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve zayıf bir çürütücü kullanarak üretilen başka bir argüman yine Düzey 3 seviyesinde değerlendirilmektedir. Bu durumda Düzey 3 seviyesinde veri, gerekçe ve bileşenler değerlendirme dışında tutulabilmekte ve özellikle öğrencilerin argüman üretirken iddia ve çürütücü dışında bulunan bileşenleri göz ardı etmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan araştırmacı tarafından bu ölçek her düzey kendi içinde detaylandırılarak kategorilere ayrılmış ve her kategori 1,2 ve 3 şeklinde puanlanarak standart bir argümantasyon değerlendirme rubriğine dönüştürülmüştür. Bu süreçte bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile üç alan uzmanından yardım alınmıştır. Böylece öğrencilerin oluşturdukları argümanların kalitesini belirlemek için daha hassas bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen argümantasyon değerlendirme rubriği Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Erduran ve Diğerleri Tarafından Geliştirilmiş Olan Argümantasyon Değerlendirme Ölçeğinin Araştırmacı Tarafından Argümantasyon Değerlendirme Rubriğine Dönüştürülmüş Şekli

Argümantasyon Düzeyi	Puan	Argümantasyon İçeriği (Kriter)
Düzey 1	1	Net iddia yok (Dolaylı iddia)
	2	Basit bir iddia
	3	Basit bir iddia ve karşı iddia
Düzey 2	1	İddia+veri
	2	İddia+veri+gerekçe
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici
Düzey 3	1	İddia+(veri)+çürütücü(Zayıf, net değil)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü (Zayıf, net değil)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)
Düzey 4	1	İddia+veri+ çürütücü(Net, açık, güçlü, bir tane)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü(Net, açık, güçlü, bir tane)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü(Net, açık, güçlü, bir tane)
Düzey 5	1	İddia+veri+ çürütücü(Birden fazla, net)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü(Birden fazla, net)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü(Birden fazla, net)

Araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik, değerlendirmeyi kolaylaştırmak açısından her düzey en az 1 en fazla 3 puan şeklinde düzenlenmiştir. Böylece rubrik öğrencilerinin en az 5, en yüksek 15 puan alabilecekleri bir şekle dönüştürülmüştür.

Veri analizinin ilk kısmında öncelikle uygulama sürecinde her hafta öğrenciler tarafından doldurulan çalışma yapraklarında yer alan cevaplar veya ifadeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlem yapılırken öğrencilerin haftalık gelişimlerini belirlemek için her çalışma yaprağında öğrencilere bir kod verilmiş ve veriler öğrenci kodlarına uygun düzenlenmiştir. Örneğin çalışma yapraklarına ilk haftadan son haftaya doğru A, B, C, D, E şeklinde harflendirme sistemi kullanılmış ve aynı öğrenci her çalışma için A1, B1, C1, D1 ve E1 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca öğrenci ifadelerinde herhangi bir manipülasyon veya düzenleme yapılmamış, ifadeler olduğu gibi kullanılmıştır.

Çalışma yapraklarında yer alan ifadeler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra araştırmacı ile birlikte üç alan uzmanı öğrenci argümanlarının düzeyini belirlemek için farklı zamanlarda toplanmışlardır. Alan uzmanlarının her birine öğrenci ifadelerinin yer aldığı yazılı metinler verilmiştir. Her toplantıda alan uzmanları öncelikle öğrenci ifadelerinin yer aldığı yazılı metinleri bireysel incelemiş ve ifadelerin argüman bileşenlerinden (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) hangisini temsil ettiğini belirlemişlerdir. Bu işlem her çalışma için farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanları tarafından bireysel olarak incelenen metinler, daha sonra topluca incelenmiş ve her öğrencinin ürettiği argümanda yer alan bileşenler üzerinde ortak bir karara varıncaya kadar tartışılarak argüman düzeyleri belirlenmiştir.

Her çalışma yaprağı için bu işlem gerçekleştirildikten sonra araştırmacı öğrenci argümanlarında yer alan bileşenlerin kalitesine (zayıf, net) ve sayısına (bir veya birden fazla) göre öğrenci argümanlarını argümantasyon değerlendirme rubriğine göre tekrar değerlendirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmacı tarafından “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği” geliştirilmiştir (EK 2). Bunun için ilk olarak öğrencilerin karar verme becerisini kullanırken izlemeleri gereken basamakları belirlemek için alanyazın taraması yapılmış ve karar verme basamakları tespit edilmiştir. Belirlenen basamaklar arasından bu çalışmanın içeriğine uygun olarak MEB Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında yer alan karar verme basamakları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu basamaklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Verilecek olan kararı belirle.
2. Sizin için neyin önemli olduğunu ve gerçekten ne istediğinizi bilmelisiniz.
3. Konu ile ilgili bilgi toplama.
4. Seçenekler sıralayın.
5. Karar ver.

Bu basamaklar araştırmacı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve iki konu alanı uzmanı ile birlikte rubrik şekline dönüştürülmüş ve karar verme sürecinde yer alan her basamak için öğrencinin göstermesi gereken davranışlar belirlenmiştir. Karar verme basamakları içeriğe uygun şekilde düzenlenerek yeniden ifade edilmiştir. Her basamak için argümantasyon sürecine bağlı kalarak üç davranış belirlenmiş ve her davranış argümantasyon değerlendirme rubriğinde olduğu gibi 1, 2 ve 3 şeklinde puanlanmıştır. Bu rubrikte de öğrenci bir önceki rubrikte olduğu gibi en az 5, en fazla 15 puan alabilmektedir. Karar verme becerisi değerlendirme rubriği Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği

Karar verme basamakları	Puan	Beceri (Kriter)
Karar verilecek konunun belirlenmesi	1	Karar verilecek konu ile ilgili dolaylı bir iddiada bulundu.
	2	Karar verilecek konu ile ilgili basit bir iddiada bulundu.
	3	Karar verilecek konu ile ilgili basit bir iddia ve karşı iddiada bulundu.
Kararın amacının, gerekçesinin belirlenmesi	1	Karar verilecek konu ile ilgili herhangi bir gerekçe sunmadı.
	2	Karar verilecek konu ile ilgili bir gerekçe sundu.
	3	Karar verilecek konu ile ilgili birden fazla gerekçe sundu.
Karar verilecek konu ile ilgili bilgi toplanması	1	Vereceği kararı desteklemek için herhangi bir veriden yararlanmadı.
	2	Vereceği kararı desteklemek için bir veriden yararlandı.
	3	Vereceği kararı desteklemek için birden fazla veriden yararlandı.
Seçeneklerin sıralanması	1	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili zayıf bir çürütücü kullandı.
	2	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili net bir çürütücü kullandı.
	3	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili birden fazla çürütücü kullandı.
<i>Kararın geçersiz olabileceği durumlar</i>	1	Kararını verirken argümantasyon sürecini kullanmadı.
	2	Kararını verirken argümantasyon sürecini kısmen kullandı.
	3	Kararını verirken argümantasyon sürecini tam olarak kullandı.

Çalışma yapraklarında yer alan öğrenci ifadelerinin bilgisayar ortamına aktarılmış metinleri araştırmacı tarafından ikinci kez bu rubrik kullanılarak analiz edilmiştir.

Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf öğrencilerinin süreç içerisinde verdikleri kararlarda karar verme basamaklarını kullanma düzeylerini bu şekilde belirlenmiştir.

Bu şekilde analiz edilen araştırma verileri tablo ve grafikler kullanılarak görselleştirilmiştir. Ayrıca her etkinlik için öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerine ait örnekler verilmiştir. Örnek argüman ifadelerinde bulunan argüman bileşenleri ayrı ayrı belirtilmiş ve her argümanın düzeyi gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

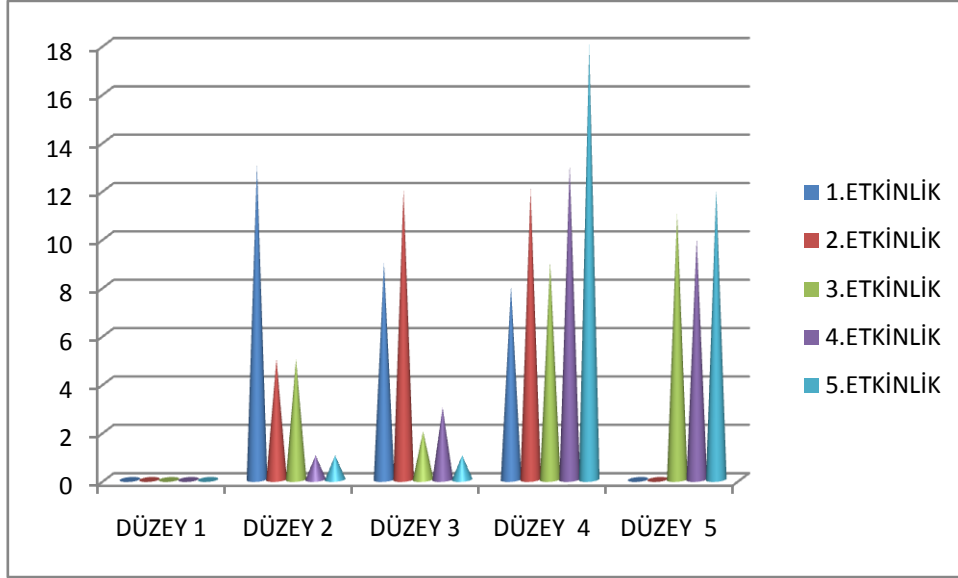
Bu bölümde araştırma için hazırlanmış olan beş etkinlikten elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Uygulama sürecinde veri toplamak için toplam beş etkinlik kullanılmış ve her etkinliğe ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu kısımda öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri, bu düzeylerin kullanılan etkinlikler ve konular açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak öğrenci argümanları ile karar verme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular yer almaktadır.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem sorusu “Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argümanların hangi düzeydedir?” şeklindedir. Birinci alt problemde her etkinlik için öğrencilerin üretmiş oldukları argümanların düzeyinin frekansları belirtilmiş ve beş argüman düzeyi için ayrı ayrı argüman örnekleri verilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgulara ait Tablo 8’de ve Şekil 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları

	Düzyey 1	Düzyey 2	Düzyey 3	Düzyey 4	Düzyey 5
1.Etkinlik	0	13	9	8	0
2. Etkinlik	0	5	12	12	0
3. Etkinlik	0	5	2	9	11
4. Etkinlik	0	1	3	13	10
5. Etkinlik	0	1	1	18	12



Şekil 8. Öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin grafiksel gösterimi

Bu alt problemde öğrencilerin argümantasyon temelli öğretim süreci boyunca üretmiş oldukları argümanlar incelenmiş ve her etkinlikte öğrencilerin her düzeyde kaç argüman ürettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Birinci alt probleme ilişkin tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin hepsinde birinci düzeyde argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Argümantasyon sürecinde Düzey 1 seviyesinde oluşturulan argümanlarda dolaylı bir iddia, basit bir iddia veya basit bir iddia ile birlikte bir karşı iddia bulunmaktadır. Bu seviye en basit argümanların oluşturulduğu seviyedir ve bireylerin genellikle basit bir görüşünü veya tezini içerir. Öğrencilerin bu düzeyde hiç argüman üretmemiş olmaları, öğrencilerin etkinlik içerikleri ile ilgili bir ön bilgiye sahip oldukları ve en az bir iddia ile birlikte bir veri, gerekçe veya destekleyici kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Düzey 2 seviyesinde üretilen argümanlar incelendiğinde öğrencilerin 1. hafta etkinliğinde $f=13$, 2. hafta etkinliğinde $f=5$, 3. hafta etkinliğinde $f=5$, 4. hafta etkinliğinde $f=1$ ve son hafta etkinliğinde $f=1$ argüman ürettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin argümantasyon sürecinin başında daha basit argümanlar üretirken, süreç ilerledikçe daha kaliteli argümanlar üretmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Düzey 3 seviyesinde üretilen argümanlar incelendiğinde öğrencilerin 1. hafta etkinliğinde $f=9$, 2. hafta etkinliğinde $f=12$, 3. hafta etkinliğinde $f=2$, 4. hafta etkinliğinde $f=3$ ve son hafta etkinliğinde $f=1$ argüman ürettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Düzey 3'ün en önemli bileşeni olan zayıf çürütücüleri ilk iki çalışmada daha çok kullandıklarını gösterir. Düzey 4 seviyesinde üretilen argümanlar incelendiğinde öğrencilerin 1. hafta

etkinliğinde f=8, 2. hafta etkinliğinde f=12, 3. hafta etkinliğinde f=9, 4. hafta etkinliğinde f=13 ve son hafta etkinliğinde f=18 argüman ürettikleri tespit edilmiştir. Bu düzeyde üretilen argümanlarda iddia, veri, gerekçe ve destekleyici ile birlikte net bir çürütücü bulunmaktadır ve argüman kalitesi oldukça iyidir. Elde edilen bulgulara göre her beş etkinlikte de bu düzeyde argümanlar üretildiği görülmektedir. Ancak son iki çalışmada bu düzeyde daha fazla argüman üretilmiş olması öğrencilerin süreçten olumlu etkilendikleri ve süreç ilerledikçe daha kaliteli argümanlar ürettikleri şeklinde yorumlanabilir. Düzey 5 seviyesinde üretilen argümanlar incelendiğinde öğrencilerin 1. ve 2. hafta etkinliklerinde bu düzeyde argüman üretmedikleri görülmektedir. 3. hafta etkinliğinde f=11, 4. hafta etkinliğinde f=10 ve son hafta etkinliğinde f=12 argüman ürettikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgu, son üç etkinlikte öğrencilerin argümantasyon sürecini daha iyi öğrendikleri, çalışmalarında birden fazla net çürütücü kullandıkları ve argüman kalitelerini artırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminde sürecin başında öğrenciler daha düşük düzeyde ve kalitesiz argümanlar üretirken, süreç ilerledikçe argüman bileşenlerini (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) daha fazla kullanmış, daha yüksek düzeyde ve kaliteli argümanlar üretmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminden olumlu etkilendiklerini göstermektedir.

Ayrıca tablo ve şekil incelendiğinde her hafta etkinliklere katılan toplam öğrenci sayısının farklı olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin derse devam etme durumlarıdır. Derse katılan her öğrencinin oluşturduğu argümanlar haftalık olarak değerlendirmeye alınmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

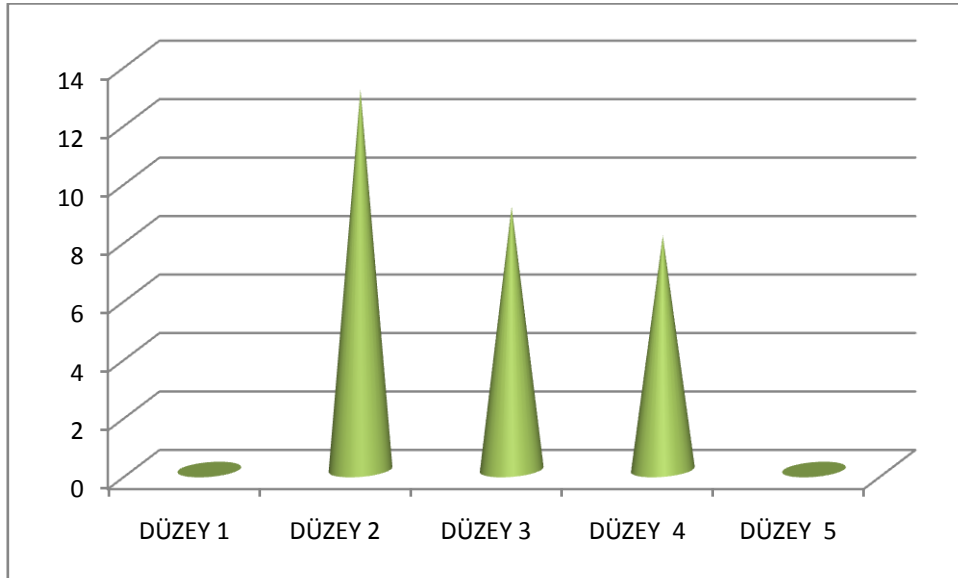
Araştırmanın ikinci alt problem sorusu “Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturduğu argümanlar haftalık etkinlikler açısından hangi düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan beş etkinlik (senaryo) ile elde edilmiştir. Her etkinlik çalışma yaprağı şeklinde düzenlenmiş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Sınıfta bu etkinlikler üzerinden argümantasyon sürecine uygun şekilde tartışmalar yapılmış ve öğrencilerden bu etkinlikler ile ilgili argümanlar üretmeleri istenmiştir. Yapılan bu uygulama sonucu elde edilen bulgulara ilişkin tablo, şekil ve örnek argüman düzeyi çözümlmeleri aşağıda verilmiştir.

4.2.1.Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular

Birinci etkinlik Sosyal Bilgiler 7. Sınıf beşinci ünite (Ekonomi ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan “Topraktan Gelen Yaşam” konusunun öğretimine yönelik hazırlanmış *Adıyaman İçin Hayırlısı* başlıklı bir etkinliktir. Bu konu kapsamında hazırlanan etkinliğe ait 7. sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9’da ve Şekil 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Birinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları

Argümantasyon Düzeyi	Düzey Sayısı (f)
Düzey 1	0
Düzey 2	13
Düzey 3	9
Düzey 4	8
Düzey 5	0
TOPLAM	30



Şekil 9. Birinci etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin grafiksel gösterimi

Araştırma için hazırlanmış olan birinci etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin, sadece iddiaların yer aldığı Düzey 1(basit bir iddia veya basit bir iddia ile birlikte karşı bir iddia) ve en yüksek düzey olan

Düzey 5(iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve birden fazla net çürütücü) seviyesinde hiç argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Düzey 2 seviyesinde f=13, Düzey 3 seviyesinde f=9 ve Düzey 4 seviyesinde f=8 argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ait tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin birinci etkinliğe ait en fazla bir iddia ve bir veri, gerekçe veya destekleyicinin yer aldığı Düzey 2 seviyesinde, en az ise bir iddia ile birlikte veri, gerekçe, destekleyici ve net bir çürütücünün yer aldığı Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri tespit edilmiştir. Bu düzeylere ilişkin argüman örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Birinci etkinliğe ilişkin argüman düzeyi örnekleri

Düzey 2 argüman örneği

Düzey 2 seviyesinde üretilen bir argümanda en az bir iddia ile bir veri, gerekçe veya destekleyici bulunmalıdır. Bu düzeyde yer alan bir argüman kalitesinin net bir şekilde anlaşılması açısından Düzey 2 araştırmacı tarafından kendi içinde kategorilendirilmiştir.

Tablo 10. Düzey 2 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri

1	• İddia+veri
2	• İddia+veri+gerekçe
3	• İddia+veri+gerekçe+destekleyici

A-16: Ben araziyi Ali Bey'e satarım çünkü sonuçta ziraat mühendisi ve bu konuda daha bilinçlidir. Ali Bey'in Adıyaman'da kiraz yetiştirmesi daha iyi olur. Daha fazla gelir elde edilir. Üstelik Adıyaman kurak olmadığı için kiraz iyi yetişebilir.

Bu argümantasyon düzeyinde A-16 öğrencisi araziyi Ali Bey'e satmak istediğini belirterek bir **iddia** ortaya koymuştur. İddiasını Ali Bey'in mesleğine vurgu yaparak bir **veri** ile desteklemiş ve son olarak kiraz yetiştiriciliğinin Adıyaman için neden önemli olduğu şeklinde bir **gerekçe** sunmuştur. Son olarak Adıyaman'ın iklimi ile ilgili basit bir **veri** daha sunmuştur. A-16 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. A-16 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi

A-16

- İddia+veri+gerekçe+iddia+veri

Düzey 3 argüman örneği

Üçüncü düzey bir argümanda Düzey 2’de bulunan bileşenlere ek olarak zayıf bir çürütücü bulunmaktadır. Bu düzey de argüman kalitesinin net bir şekilde anlaşılması açısından araştırmacı tarafından kendi içinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Düzey 3’e ait sınıflandırma Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Düzey 3 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri

1

- İddia+(veri)+çürütücü (Zayıf, net değil)

2

- İddia+veri+gerekçe+çürütücü (Zayıf, net değil)

3

- İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)

A-24: Bence Adıyaman’a spor tesisi yapılmalı bu yüzden ben arsayı Ahmet Bey’e satarım. Adıyaman’da zaten büyük bir spor tesisi yok ve yapılması gerekir. Gençler boş işlerle uğraşacaklarına spor yaparlar hem burada çok işçi çalışır, insanlar iş bulur. Spor tesisi yapılarak hem işçiler iş bulmuş olacak, hem de gençler spor yaparak daha sağlıklı olacaklar. Ama spor tesisi ilgi görmezse yapılmaz.

Bu düzeyde A-24 öğrencisi spor tesisi ile ilgili fikrini söyleyerek **iddiasını** ortaya koymuştur. Adıyaman’da spor tesisinin olmamasını **veri**olarak kullanmış ve spor tesisinin gerekliliği ile ilgili **gerekçe** ve **destekleyici** ortaya koymuştur. En son spor tesisinin ilgi görmediği takdirde yapılmaması gerektiği ile ilgili tam olarak net olmayan **zayıf bir çürütücü** sunmuştur. A-24 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. A-24 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi

A-24

- İddia+veri+gerekçe+destekleyici+iddia+çürütücü (zayıf)

Düzey 4 argüman örneği

Bu düzeyi bir önceki düzeyden ayıran en önemli bileşen çürütücünün net olmasıdır. Dördüncü düzey bir argüman iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve net bir çürütücü içermelidir. Bu düzey de argüman kalitesinin net bir şekilde anlaşılması açısından araştırmacı tarafından kendi içinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorik düzenleme Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Düzey 4 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri

1	• İddia+veri+çürütücü (Bir tane, net)
2	• İddia+veri+gerekçe+çürütücü (Bir tane, net)
3	• İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Bir tane, net)

A-13: Tarlayı Ali Bey'e satarım. Ali Bey mastır yapmış bilgili ve bu konuda bilinçli biridir. Eğer kiraz üretimi yapılırsa Adıyaman'ın nüfusu artabilir ve büyükşehir olabilir. Ayrıca Adıyaman'ı ön plana çıkaracak bir tarım ürünü de yoktur. Ama Adıyaman'daki genç nüfus oranı fazla ve bu gençlerin gidecekleri bir tesis yok ve bu tesis gençler için daha iyi olacaksa bu iddiamdan vazgeçerim.

A-13 öğrencisi bu düzeyde tarlayı Ali Bey'e satmak istediğine ilişkin bir **iddiada** bulunmuş, Ali Bey'in mastır yapmış olmasını ve Adıyaman'da ön plana çıkmış bir tarım ürününün olmamasını **veri** olarak kullanmıştır. Kiraz üretiminin Adıyaman'a sağlayacağı fayda ile ilgili birden fazla **gerekçe** sunmuştur. Birden fazla gerekçenin sunulduğu durumlarda ikinci gerekçe iddiayı güçlendirecek destekleyici olarak kullanılmaktadır. A-13 öğrencisinin Adıyaman'ın büyükşehir olma durumu ile ilgili ileri sürdüğü gerekçesi iddiasını güçlendiren bir **destekleyici**dir. Fikrinin geçersiz olabileceği durumu ifade ederek **net bir çürütücü** kullanmıştır. A-13 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 15'te gösterilmiştir.

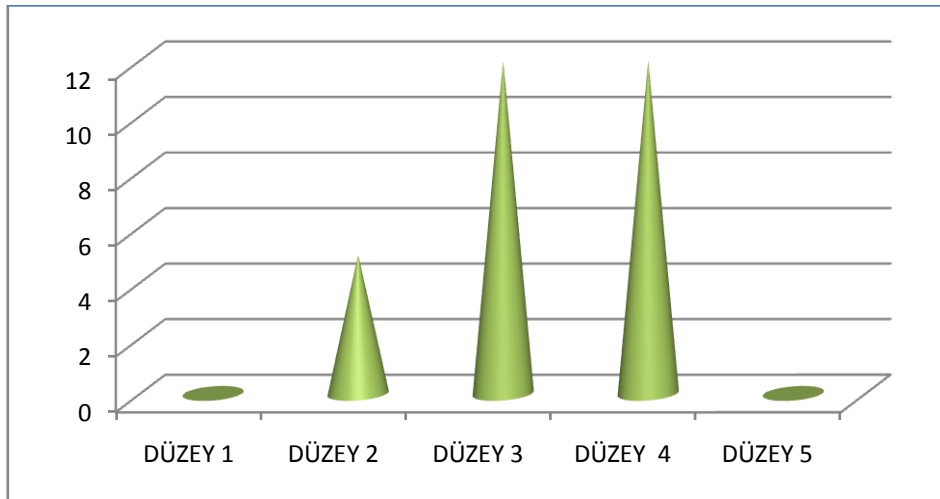
Tablo 15. A-13 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanın Analizi

4.2.2.İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular

İkinci etkinlik Sosyal Bilgiler 7. Sınıf beşinci ünite (Ekonomi ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan “Geçmişte ve Günümüzde Meslek Eğitimi” konusunun öğretimine yönelik hazırlanmış olan *Mesleklerimizi Nasıl Seçeriz?* başlıklı bir çalışmadır. Bu konu kapsamında hazırlanmış olan ikinci etkinliğe ait 7. Sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da ve Şekil 10’da gösterilmiştir.

Tablo 16. İkinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları

Argümantasyon Düzeyi	Düzey Sayısı (f)
Düzey 1	0
Düzey 2	5
Düzey 3	12
Düzey 4	12
Düzey 5	0
TOPLAM	29



Şekil 10. İkinci etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerin grafiksel gösterimi

Araştırma için hazırlanmış olan ikinci etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ait veriler incelendiğinde öğrencilerin, sadece iddiaların yer aldığı Düzey 1 ve iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve birden fazla net çürütücünün bulunduğu en yüksek düzey olan Düzey 5 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Düzey 2 seviyesinde f=5, Düzey 3 seviyesinde f=12 ve Düzey 4 seviyesinde f=12 argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ait tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin ikinci etkinliğe ait en az bir iddia ve bir veri, gerekçe veya destekleyicinin yer aldığı Düzey 2 seviyesinde, Düzey 3 ve Düzey 4 seviyesinde ise eşit sayıda argüman ürettikleri tespit edilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin bir önceki etkinliğe göre Düzey 3 ve Düzey 4 seviyesinde daha fazla argüman ürettikleri gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin argümantasyon sürecine daha fazla alıştıkları, argümanlarında daha fazla çürütücü kullandıkları ve daha kaliteli argüman ürettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu düzeylere ilişkin argüman örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

İkinci etkinliğe ilişkin argüman düzeyi örnekleri

Bu etkinlikte bir grup öğrencinin meslek tercihine etki eden faktörleri tartıştıkları metinler yer almaktadır. Araştırmacı bu etkinliğin içeriğine uygun olarak sorular hazırlamıştır. Çalışma yaprağı şeklinde tasarlanmış olan bu etkinlikte öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar argümantasyon basamaklarına uygun şekilde analiz edilmiştir. Düzey 2, Düzey 3 ve Düzey 4'e ilişkin kategorilendirilmiş analiz tabloları yukarıda verildiği için burada tekrar gösterilmemiştir. Sadece öğrenci argümanlarının analizi verilmiştir.

Düzey 2 argüman örneği

B-5: Ali'ye göre meslek seçiminde en önemli faktör iyi gelirdir.

İyi gelir getiren bir meslek hayat statüsünü yükseltir ve insanlar daha rahat yaşar. Doktorluk, hakimlik gibi meslek gruplarının maddi geliri fazla ve toplumda saygın meslekler. Ama ailelerimize de sorabiliriz çünkü onlar bizden daha tecrübeliler.

Bu düzeyde B-5 öğrencisi Ali'nin tercihi ile ilgili bir **iddiada** bulunmuş ve devamında **gerekçesini** ortaya koymuş ve örneklerle **desteklemiştir**. En son meslek seçiminde aile görüşü ile ilgili bir **karşı iddiada** bulunmuştur. Bu öğrencinin argümanında herhangi bir çürütücü bulunmamaktadır. B-5 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. B-5 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi

B-5

- İddia+gerekçe+destekleyici+karşı iddia

Düzey 3 argüman örneği

B-29: Meslek seçiminde en önemli faktör saygınlık ve yüksek gelirdir. Ali'nin dayısı bilgisayar mühendisliğini okumuş ve hemen işe başlamış. Doktorluk ve hakimlik gibi meslekler hem çok kazanıyor hem de diğer meslek gruplarına göre daha saygın meslekler. Mert fazla konuşmuyor ama güzel şiir yazıyor. Annesi avukat olmasını istiyor ama Mert çok konuşmayı sevmediği için avukat olmak istemiyor. Yazar olmak istiyor.

Bu düzeyde öğrenci meslek seçimi ile ilgili kendi görüşünü söyleyerek bir **iddiada** bulunmuş ve Ali'nin dayısını örnek vererek iddiasını **verilerle** desteklemiştir. Doktorluk ve hakimlik mesleğinin çok kazanmasını ve saygın meslekler olarak göstermesi iddiasını destekleyen diğer **veriler**dir. Mert'in meslek seçiminde bu faktörün etkili olmadığı ile ilgili **zayıf bir çürütücü** kullanmıştır. B-29 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. B-29 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi

B-29

- İddia+veri+veri+çürütücü (Zayıf, net değil)

Düzey 4 argüman örneği

B-25: İyi bir üniversiteden mezun olursak toplumdaki saygınlığımız ve gelir durumumuz artar. Ali'nin dayısı ODTÜ bilgisayar mühendisliğinden mezun olmuş ve iyi bir geliri var. Okul birincisi olan öğrencilerin yüzde seksen beşi iyi bir üniversiteye girebiliyor. Bilgi birikimimiz kendimize olan güvenimizi artırır ve daha başarılı oluruz. Ama yetenek ve ilgilerimiz o mesleğe uygun değilse benim bu iddiam geçerli olmayabilir.

Bu düzeyde öğrenci mesleklerin saygınlık ve gelir durumu ile ilgili bir **iddiada** bulunmuş ve iddiasını güçlendirmek için Ali'nin dayısının mesleğini ve okul birincilerinin üniversiteye girme oranlarını **veri** olarak kullanmıştır. Bilgi birikiminin önemine ilişkin **gerekçe** sunduktan sonra hangi durumda kendi iddiasının geçersiz olacağı ile ilgili **net bir çürütücü** vermiştir. B-25 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. B-25 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanın Analizi

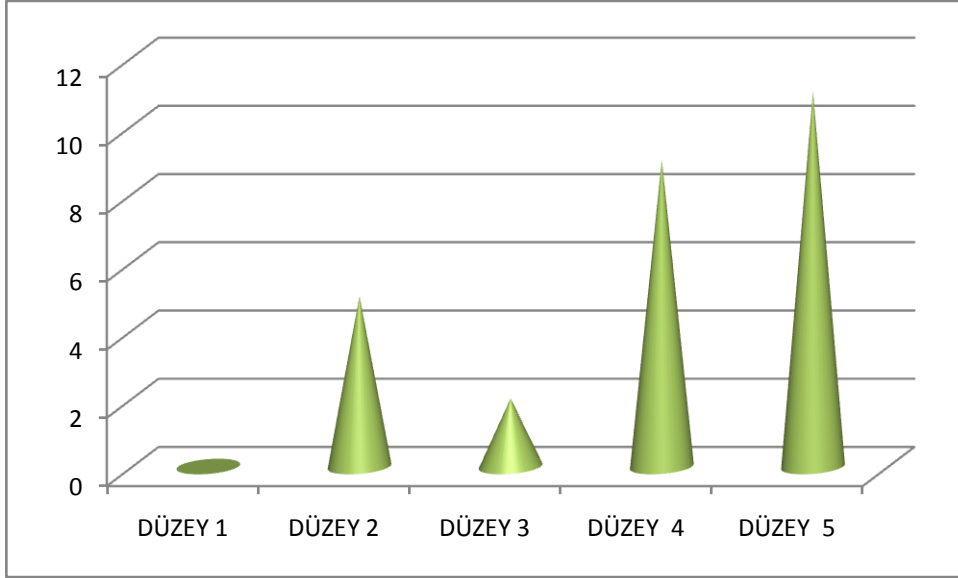
B-25	• İddia+veri+veri+gerekçe+çürütücü (Bir tane, net)
------	--

4.2.3.Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular

Üçüncü hafta etkinliği Sosyal Bilgiler 7. sınıf beşinci ünite (Ekonomi ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan “Günümüzde Meslek Edindirme” konusunun öğretime yönelik hazırlanmış olan *Ayşe mi Haklı Ailesi mi?* Başlıklı bir öykü tamamlama etkinliğidir. Bu konu kapsamında hazırlanmış olan üçüncü etkinliğe ait 7. sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de ve Şekil 11’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Üçüncü Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri Sonuçları

Argümantasyon Düzeyi	Düzey Sayısı (f)
Düzey 1	0
Düzey 2	5
Düzey 3	2
Düzey 4	9
Düzey 5	11
TOPLAM	27



Şekil 11. Üçüncü etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi

Araştırma için hazırlanmış olan üçüncü etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin, sadece iddiaların yer aldığı Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Düzey 2 seviyesinde $f=5$, Düzey 3 seviyesinde $f=2$, Düzey 4 seviyesinde $f=9$ ve Düzey 5 seviyesinde $f=11$ argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ait tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin üçüncü etkinliğe ait en az argüman bir iddia ve bir veri, gerekçe veya destekleyici ile birlikte zayıf bir çürütücünün yer aldığı Düzey 3 seviyesinde, en fazla argümanı ise diğer bileşenlerle birlikte birden fazla net çürütücünün yer aldığı Düzey 5 seviyesinde ürettikleri tespit edilmiştir. Öykü tamamlama şeklinde tasarlanmış olan bu etkinlikte yarım bırakılmış bir öyküyü tamamlama kısmı tamamen öğrencilerin hayal gücüne bırakılmıştır. Bu etkinliğe ait argüman örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Üçüncü etkinliğe ilişkin argüman düzeyi örnekleri

Bu etkinlikte bir öğrencinin meslek tercihi ve ailesinin bu tercihe karşı çıkma durumu ile ilgili yarım bir öykü yer almaktadır. Öykünün kahramanı olan öğrenci ısrarla kendi istediği mesleği ailesine kabul ettirmeye çalışmaktadır. Bu durum öyküleştirilmiş ve tamamlanmadan “*Ayşe ve ailesi birbirlerine kırlmışlardır.....*” şeklinde yarım bırakılmıştır. 7. sınıf öğrencilerinden kendilerini öyküdeki öğrencinin yerine koyarak öyküyü tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin öyküyü tamamlarken ürettikleri argümanlar argümantasyon basamaklarına uygun analiz edilmiştir.

Düzey 2 argüman örneği

C-33: Ayşe ertesi gün babasının yumuşadığını gördü ve onu ikna etmek için çalıştı. Babasına önemli bir tiyatrocunun hayatını, tiyatroculuktan oyunculuğa geçişini, şu anda çok zengin ve mutlu olduğunu anlatarak onu ikna etmeye çalıştı ama olmadı. Babası eve doktor arkadaşlarını çağırıp Ayşe'yi ikna etmeye çalışıyordu. Ayşe bu duruma çok kızdı ve babası ile birkaç gün konuşmadı. Babası daha çok sinirlendi. Ayşe babasını ikna etmek için oynadığı bir gösteriye çağırmaya karar verdi. Oyunun konusunu kendi yazdı ve meslek seçimine ailesi tarafından sürekli müdahale edilen bir kız çocuğunun hayatını canlandırdı. Bunu izleyen babası çok duygulandı ve kızına izin vermeye karar verdi.

C-33 öğrencisi etkinliği öykünün kahramanının iddiasını destekler şekilde tamamlamıştır. Ünlü bir tiyatrocunun hayatını ve yazdığı tiyatro gösterisini **veri** olarak kullanmıştır. Burada babasının doktor arkadaşlarını çağırıp kızını fikrinden vazgeçirmek istemesi ise **karşı iddia** olarak kullanılmıştır. Ancak bu argümanını güçlendirecek herhangi bir çürütücü kullanmamıştır. C-33 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. C-33 Öğrencisinin Düzey 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi

C-33

• İddia+veri+karşı iddia+veri

Düzey 3 argüman örneği

C-22: Aradan bir süre geçtikten sonra Ayşe ailesi ile bir araya geldi ve gelecekte tiyatrocunun olmak istediğini bir daha söyledi. Tiyatrocunun olmanın doktorluk kadar zor olmadığını aynı zamanda gelirinin de doktorluk kadar olduğunu söyledi. Üstelik tiyatroyla çok ünlü olabileceğini, saygın bir yere kavuşacağını da ekledi. Babası bu sözlerden sonra biraz kararsız kalmıştı. Ayşe “babacığım eğer istemezsen tiyatro okumam, doktorluk okurum” dedi. Annesi ve babası bir araya geldi ve konuştular

Ayşe'nin tiyatro konusunda çok hevesli olduğunu gördüler ve istediği mesleği seçmesine izin verdiler.

Bu düzeyde öğrencinin gelecekte tiyatrocu olmak istediğine ait fikri öğrencinin **iddiasıdır**. Tiyatrocu olmanın doktorluk kadar zor olmadığı ile ilgili **gerekçe** sunmuş ve bu mesleğin geliri ile ilgili bir **veri** kullanmıştır. Tiyatroculuk mesleğinin geleceğine nasıl bir katkı sağlayabileceği ile ilgili bir **destekleyici** ile argümanını güçlendirmiştir. “*Babacığım eğer istemezsen tiyatro okumam, doktorluk okurum*” ifadesi öğrencinin çok istediği tiyatroculuk mesleğini hangi durumda istemeyeceği şeklinde yorumlanmış ancak **zayıf bir çürütücü** olarak kabul edilmiştir. C-22 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. C-22 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi

C-22

- İddia+gerekçe+veri+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)

Düzey 4 argüman örneği

C-30: Ayşe bu olaya çok üzülmüştü ama yine de babasını ikna etmeye kararlıydı. Babasına kırgın olduğu için hemen konuya başlamadı, biraz oturduktan sonra Ayşe:

“Baba ben karar verdim tiyatrocu olacağım, bunu da sana kanıtlayacağım. Sana bir olay anlatmak istiyorum. Benim bir arkadaşım var, yaşı benden kat kat büyük. O da zamanında tiyatrocu olmak istemiş ancak ailesi öğretmen olmasını istediği için tiyatrocu olmasına izin vermemişler. Onunla tesadüfen tanıştık. O ailesinin sözünü dinlemiş ve öğretmen olmuş. Fakat öğretmen olduğuna pişman olmuş. Bütün öğrenciler ondan şikayetçi olmuşlar. Çünkü dersi hiç anlatamıyormuş ve en sonundan mesleğinden atılmış. Sen de benim böyle olmamı istemiyorsan lütfen tiyatrocu olmama izin ver. Eğer tiyatrocu olmayı başaramazsam, rol alamazsam bu kararımdan vazgeçerim.”

Babası: “Ben tabiki ileride senin anlattığın gibi bir olay yaşamamı istemem, bu yüzden sana hak veriyorum.”

Ayşe: "Seni seviyorum babacığım."

Bu düzeyde öğrencinin kararı aynı zamanda **iddiası**dır. Babasına arkadaşı ile ilgili anlattığı olayı **veri** olarak kullanmış ve verdiği örnekteki gibi olmak istememesini **gerekçe** olarak sunmuştur. Son olarak eğer gösterilerde rol alamazsa bu kararından vazgeçebileceği ile ilgili **net bir çürütücü** kullanarak hikayenin kahramanının iddiasını babasına kabul ettirmeye çalışmıştır. C-30 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. C-30 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanın Analizi

C-30

- İddia+veri+gerekçe+çürütücü (Bir tane, net)

Düzey 5 argüman örneği

Düzey 5 seviyesinde üretilen bir argümanda argümantasyon sürecine ilişkin iddia, veri, gerekçe veya destekleyici ve bunların yanında **birden fazla net çürütücü** bulunmalıdır. Daha önceki analizlerde bu düzeye ait bir bulgu olmadığından dolayı Düzey 5'e ait analiz tablosu burada verilmiştir. Bu düzey, argüman kalitesinin net bir şekilde anlaşılması açısından araştırmacı tarafından kendi içinde kategorilendirilmiştir. Düzey 5 ait sınıflandırma Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Düzey 5 Seviyesinde Yer Alan Argümantasyon Bileşenleri

1

- İddia+veri+çürütücü (Birden fazla, net)

2

- İddia+veri+gerekçe+çürütücü (Birden fazla, net)

3

- İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Birden fazla, net)

C-11: Aradan bir gün geçtikten sonra Ayşe babası ile konuşmaya karar verdi. Babasına sözel derslerinin daha iyi olduğunu doktor olabilmek için sayısal derslerin daha iyi olması gerektiğini sayısal derslerde en yüksek notunun 60, sözelderslerde ise en yüksek notunun 100 olduğunu söyledi. Tiyatroda çok yetenekli olduğunu ve ezberinin çok iyi olduğunu söyledi. Ayrıca tiyatroculuk doktorluğa göre daha az stresli ve daha eğlenceli. Eğer toplum karşısında konuşamazsam vazgeçip

başka bir mesleğe yönelirim. Babasına Müjdat Gezen'i örnek verip ne kadar saygın bir kişi olduğunu anlattı. Ayşe ayrıca kan korkusu olduğunu, tiyatroda mutlu olamazsa ayrılabilceğini söyledi. Babası Ayşe'ye hak vererek izin verdi.

C-11 öğrencisinin öykünün kahramanı ile aynı fikirde olması ve tiyatrocu olmak istemesi onun aynı zamanda meslek seçimi ile ilgili iddiasını oluşturmaktadır. Burada net bir şekilde bunu açıklamamış ancak öyküyü ilk kısmı destekler şekilde tamamladığı için analiz tablosunda öğrencinin iddiasına yer verilmiştir. Bu düzeyde öğrenci öyküsünü güçlendirmek için sayısal sözel ders notlarını, ezber yeteneğini, Müjdat Gezen'iveri olarak kullanmıştır. Aynı zamanda bunları gerekçe olarak da sunmuştur. Toplum karşısında konuşamama, tiyatroda geçirdiği zamanlarda mutlu olmama ve kan korkusunu ise bu karardan vazgeçebileceği durumlar olacağı şeklinde belirterek **birden fazlanetçürütücü** kullanmıştır. C-11 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. C-11 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanın Analizi

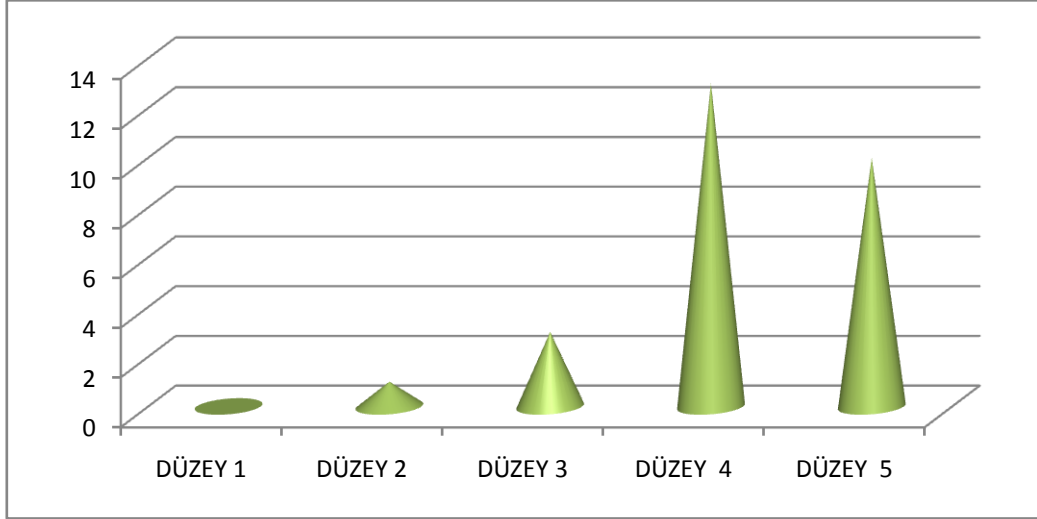
C-11	• İddia+veri+veri+gerekçe+çürütücü+veri+çürütücü
------	--

4.2.4.DördüncüHafta Etkinliğine İlişkin Bulgular

Dördüncü etkinlik Sosyal Bilgiler 7. Sınıf beşinci ünite (Ekonomi ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan “Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri” konusunun öğretime yönelik hazırlanmış *Balık Çiftliğinde Balık Telef* başlıklı bir etkinliktir. Bu konu kapsamında hazırlanmış olan dördüncü etkinliğe ait 7. Sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 26'da ve Şekil 12'degösterilmiştir.

Tablo 26. Dördüncü Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdıkları Argüman Düzeyleri Sonuçları

Argümantasyon Düzeyi	Düzey Sayısı (f)
Düzey 1	0
Düzey 2	1
Düzey 3	3
Düzey 4	13
Düzey 5	10
TOPLAM	27



Şekil 12. Dördüncü etkinliğe ait öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi

Araştırma için hazırlanmış olan dördüncü etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin, sadece iddiaların yer aldığı Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Düzey 2 seviyesinde $f=1$, Düzey 3 seviyesinde $f=3$, Düzey 4 seviyesinde $f=13$ ve Düzey 5 seviyesinde $f=10$ argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ait tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin dördüncü etkinliğe ait en az bir iddia ve bir veri, gerekçe veya destekleyicini yer aldığı Düzey 2 seviyesinde, en fazla ise diğer bileşenlerle birlikte net bir çürütücünün yer aldığı Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri tespit edilmiştir.

Dördüncü etkinliğe ilişkin argüman düzeyi örnekleri

Bu etkinlikte sanayinin bir ilin gelişimine olan katkısının ve zararının yer aldığı iki farklı metin yer almaktadır. Metinlerden biri bir gazete haberi, diğeri ise resmi bir kurumun web sayfasından alınmış olan bir bilgilendirme yazısıdır. Bu iki habere ilişkin sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve sınıf üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta yer alan öğrenciler savcı, ikinci grupta yer alan öğrenciler savunma avukatı ve üçüncü grupta yer alan öğrenciler ise sonuç kararını verecek olan hakim rolünü üstlenmişlerdir. Öğrenci argümanları bu ayırım göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliğe ait ürettikleri argüman örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Düzy 2 argüman örneğı

*D-12 (Avukat): Fabrika kapanmasın, daha fazla fabrika olsun.
Çünkü fabrika çok olursa işsiz sayısı azalır. Fabrikaların
bacasına filtre takılsın.*

Bu öğrenci fabrika avukatı rolündedir ve fabrikanın kapanmamasına ilişkin bir **iddiada** bulunmuş ve fabrikanın kapanmasının işsiz sayısını artıracığına ilişkin bir **gerekçe** sunmuştur. Ancak argümantasyon sürecinin diğeri bileşenlerinin yer aldığı bir argüman üretememiştir. D-12 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. D-12 Öğrencisinin Düzy 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi

D-12

• İddia+gerekçe

Düzy 3 argüman örneğı

*D-7 (Hakim): Fabrikaların kapanmamasına karar veriyorum.
Çünkü fabrika yöneticilerinin balıkların telefından haberleri
yokmuş. Fabrika kapanırsa Afyon’da işsizlik yaşanır ve ekonomi
zayıflar. Fabrika sahiplerinin para cezasına çarptırılmasına ve
atıklarını başka bir yere boşaltmalarına karar verildi. Eğer
fabrika sahiplerinin bundan haberleri varsa kararım değişir.*

Hakim rolündeki öğrenci verdiği karar ile **iddiasını** ortaya koymuş ve fabrika yöneticilerinin durumdan haberdar olmamalarını gerekçe olarak sunmuştur. Ayrıca

fabrikanın kapanmasının nelere sebep olabileceğine ilişkin **destekleyiciler** kullanmıştır. Hangi durumda kararının değişeceği ile ilgili durumu açıklamış ancak net bir şekilde açıklanmadığı için **zayıf bir çürütücü** sunmuştur. D-7 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. D-7 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi

D-7

- İddia+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)

Düzey 4 argüman örneği

D-11 (Avukat): Fabrika kapanmasın. Çünkü fabrika kapanırsa işsizlik oranı artar ve Afyon ekonomisi çökebilir. Araştırma yapılır ve balık ölümlerine fabrika değil de bir hastalık neden olduysa bu benim iddiamı güçlendirir. Eğer yapılan testler sonucunda fabrika atıkları yüzünden balık ölümlerinin yaşandığı tespit edilirse iddiam değişebilir.

Avukat rolünü üstelenen D-11 öğrencisi fabrikanın kapanmaması yönünde bir **iddia**da bulunmuş ve fabrikanın kapanmasının işsizliği artıracak ve Afyon ekonomisine zararının olacağı ile ilgili **gerekçeler** sunmuştur. Gerekçelerden ikincisi iddiayı kuvvetlendirecek bir destekleyici olarak kullanılmıştır. İddiasının geçersiz olacağı durumu açıklayan **net bir çürütücü** ile argümanını tamamlamıştır. D-11 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. D-11 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi

D-11

- İddia+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Bir tane, net)

Düzey 5 argüman örneği

D-17 (Savcı): Fabrikanın kapanması gerekir. 1,5 milyon civarında balık kaybı vardır. Fabrika kapanınca insanlar işsiz kalacak ama kapanmadığı takdirde canlıların hayatı riske girmektedir. Sadece hayvanlar değil insanlar da zarar görebilirler. Buna benzer olayları televizyondan izliyoruz ve o fabrikalar da kapanıyor. Balıkların öldüğü köyde 50 ev var,

köyün nüfusu ise 160'tır. Bu köy balıkçılıkla geçindiği için köyde kıtlık yaşanabilir. Ancak bu fabrikada üretilen besinler başka fabrikada üretilmiyorsa ve diğer illerden getirilmesi de sorun oluyorsa benim iddiam değişebilir.

Savcı rolünü üstelenen bu öğrenci fabrikanın kapanması yönünde kendi fikrini belirterek **iddiasını** açıklamıştır. Canlıların hayatının riske girmesini **gerekçe** olarak sunarken, balık telefinin yaşandığı köy ile ilgili sayısal **veriler** kullanarak iddiasını güçlendirmiştir. Son olarak iddiasının geçerli olamayacağı birden fazla durum belirterek **çürütücüler** sunmuştur. D-17 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. D-17 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanının Analizi

D-17

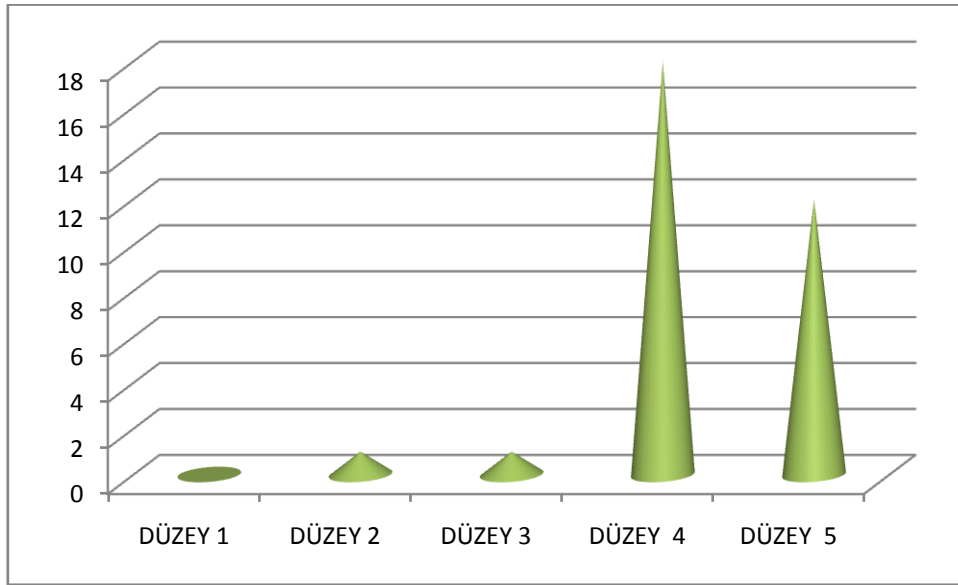
- İddia+gerekçe+destekleyici+veri+çürütücü (Birden fazla, net)

4.2.5. Beşinci Etkinliğe İlişkin Bulgular

Beşinci etkinlik Sosyal Bilgiler 7. Sınıf beşinci ünite (Ekonomi ve Sosyal Hayat) kapsamında yer alan “Vakıflar” konusunun öğretimine yönelik hazırlanmış olan *Bir Vakıf da Biz Kuralım* başlıklı bir etkinliktir. Bu konu kapsamında hazırlanmış olan beşinci etkinliğe ait 7. sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 31’de ve Şekil 13’te gösterilmiştir.

Tablo 31. Beşinci Etkinliğe Ait Öğrencilerin Oluşturdıkları Argüman Düzeyleri Sonuçları

Argümantasyon Düzeyi	Düzey Sayısı (f)
Düzey 1	0
Düzey 2	1
Düzey 3	1
Düzey 4	18
Düzey 5	12
TOPLAM	32



Şekil 13. Beşinci etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri sonuçlarının grafiksel gösterimi

Araştırma için hazırlanmış olan beşinci etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin, sadece iddiaların yer aldığı Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Düzey 2 seviyesinde $f=1$, Düzey 3 seviyesinde $f=1$, Düzey 4 seviyesinde $f=18$ ve Düzey 5 seviyesinde $f=12$ argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ait tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin beşinci etkinliğe ait en az Düzey 2 ve Düzey 3 seviyesinde, en fazla ise diğer bileşenlerle birlikte net bir çürütücünün yer aldığı Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri tespit edilmiştir.

Beşinci etkinliğe ilişkin argüman düzeyi örnekleri

Bu etkinlikte öğrencilerden bir vakıf kurmaları istenmiş ve bu içeriğe uygun bir etkinlik tasarlanmıştır. Öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrılmış ve her gruptan bir vakıf kurmaları istenmiştir. Kurulacak vakıfların özgün olması ve araştırmacı tarafından geliştirilen vakıf senedinde yer alan kurallara uygun kurulması istenmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra gruplar neden bu vakfı kurma kararı aldıklarını argümantasyon yöntemine uygun şekilde tartışmışlardır. Bu etkinliğe ait öğrencilerin üretmiş oldukları argüman örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

Düzy 2 argüman örneğı

E-32: Vakıf adı “Şehit Madenciler Vakfı”

Şehit madencilerin çocukları yardıma muhtaç ve onlara yiyecek ve para yardımında bulunmak için bu vakfı kurdum.

Bu düzeyde öğrenci şehit madenci çocuklarının yardıma muhtaç oldukları ile ilgili bir **iddia** ortaya atmış ve bu vakfı kurma **gerekçesi** ile iddiasını güçlendirmiştir. E-32 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. E-32 Öğrencisinin Düzy 2 Seviyesindeki Argümanının Analizi

E-32	• İddia+gerekçe
------	-----------------

Düzy 3 argüman örneğı

E-12: Vakıf Adı “Kimsesiz Çocuklar Vakfı”

Kimsesiz çocuklar yardıma muhtaçtır. Kimsesiz çocuklara elbise, yeme içme, harçlık, eğitim ve öğretim sağlanabilir. Bir vakfa gittim ve vakfin nasıl kurulacağını araştırdım. Kimsesiz ve şiddet gören çocuklar için her şeyi yapmak için bu vakfı kurdum. Ama para azalırsa vakıf kurulamaz.

E-12 öğrencisi kimsesiz çocukların yardıma muhtaç oldukları ile ilgili bir **iddia** üretmiş ve bu vakfin kurulma **gerekçelerini** belirterek iddiasını güçlendirmiştir. Ayrıca vakfin kuruluşu ile ilgili bilgi toplayarak gerekli **veri**yi sunmuştur. Vakfin kurulamama olasılığı ile ilgili net olmayan **zayıf bir çürütücü** sunmuştur. E-12 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33. E-12 Öğrencisinin Düzey 3 Seviyesindeki Argümanının Analizi

E-12

- İddia+gerekçe+veri+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)

Düzey 4 argüman örneği

E-18: Vakıf adı “Türkiye Hastalıkla Mücadele Vakfı”

Türkiye’de ameliyat olması gereken bazı hastalar ameliyat olamadıkları için hastalıkları ilerleyebiliyor ya da ölebiliyorlar. Bunu engellemek için bu vakfı kurduk. Bu vakfı kurmadan önce haberleri takip ettim ve bu vakfa ihtiyaç olduğunu gördüm. Bu bilgiyi kendi tanıdıklarımla destekledim. Çünkü kendi tanıdıklarımdan da maddi durumu iyi olmadığı için tedavi olamayan kişiler var. Bu vakıf sayesinde genç, çocuk ve yaşlı hastalar hastalıklarından kurtulup hayatlarına devam edebilirler. Eğer hastanelerde ameliyat ya da diğer giderler ücretsiz olursa bu vakfı kurmaya gerek kalmaz.

E-18 öğrencisi Türkiye’de hasta insanlar ile ilgili fikrini belirterek **iddiasını** ortaya koymuş ve vakfın kuruluş amacını **gerekçe** olarak sunmuştur. Haberlerden aldığı bilgileri ve tanıdıklarını **veri** olarak kullanmıştır. Bu vakfın bütün hastalara yardım edebileceği ile ilgili başka bir gerekçe ile iddiasını **desteklemiştir**. Son olarak hastanelerde giderlerin ücretsiz olması durumunda bu vakfın gerekliliğinin ortadan kalkacağı ile ilgili **net bir çürütücü** sunmuştur. E-18 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34. E-18 Öğrencisinin Düzey 4 Seviyesindeki Argümanının Analizi

E-18

- İddia+gerekçe+veri+destekleyici+çürütücü (Bir tane, net)

Düzey 5 argüman örneği

E-7: Vakıf Adı “Adıyaman Sanatçı Getirme Vakfı”

Hasta olan çocukların görmek istedikleri sanatçıları Adıyaman'a getirip onları sevindirmek için bu vakfı kurduk. Adıyaman'da bugüne kadar böyle bir vakıf kurulmamış. Adıyaman'da 5000 tane ölümcül hastalığa yakalanmış çocuk var ve en azından bunlardan 1000 tanesini sevindirmek için bu vakfı kurduk. Bu vakfı kurmadan önce bu vakfa benzer Bir Dilek Tut Vakfı'nın sitesini gezdim ve hasta çocukları nasıl sevindirdiklerini gördüm. Eğer vakıf kurucuları ölürse ya da vakıf için bağış toplayamazsak veya vakfın kurulmasını halk istemezse bu iddiamızdan vazgeçer ve vakfı kurmayız.

Argümantasyon sürecinde en yüksek seviyede argümanın üretildiği bu düzeyde E-7 öğrencisi bu vakfı kurma **gerekçesini** belirttikten sonra böyle bir vakfın Adıyaman'da olmadığı ile ilgili bir **iddia** bulunmuş aynı zamanda bunu bir **veri** olarak da kullanmıştır. Adıyaman'daki hasta çocuklarla ilgili sayısal **verilerle** iddiasını destekleyen öğrenci, benzer bir vakıf örneği ile argümanını güçlendirmiştir. Son olarak iddiasının geçersiz olabileceği **birden fazla çürütücü** kullanarak argümanını tamamlamıştır. E-7 öğrencisinin üretmiş olduğu argümanın analizi Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. E-7 Öğrencisinin Düzey 5 Seviyesindeki Argümanının Analizi

E-7

- Gerekçe+iddia+veri+veri+çürütücü (Birden fazla, net)

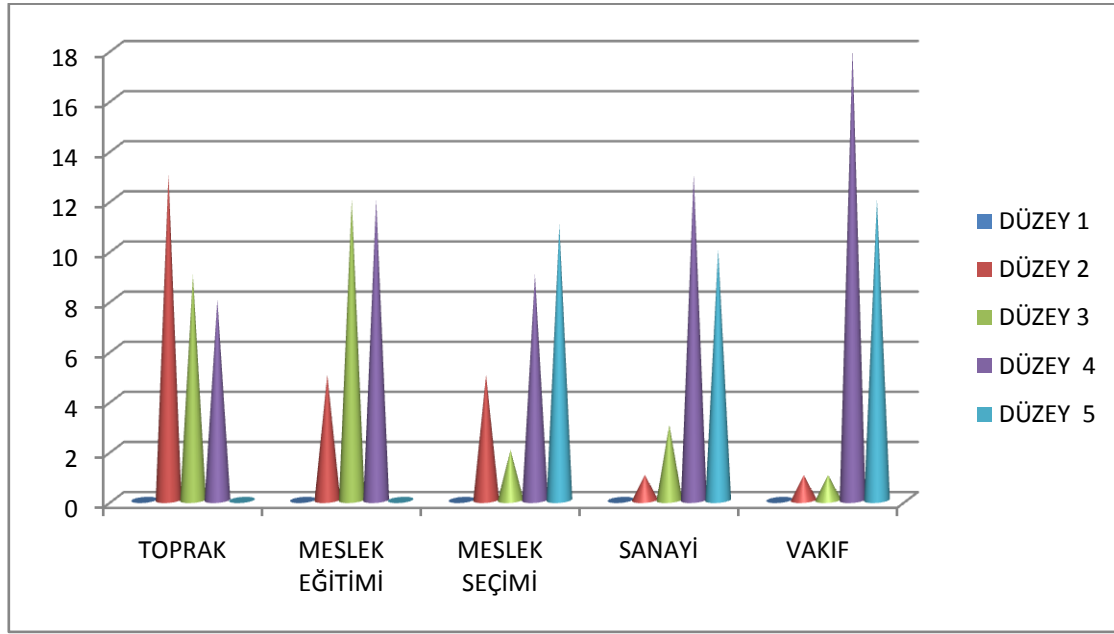
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama süreci, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesi kapsamında hazırlanmış beş etkinlik ile yürütülmüştür. Etkinliklerden birincisi “Topraktan Gelen Yaşam”, ikincisi “Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim”, üçüncüsü “Nasıl Eğitim Gördüler”, dördüncüsü “Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri” ve beşincisi “Vakıflar” konularının kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturduğu argümanların konulara göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla oluşturulan üçüncü alt problem sorusu “Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin

oluşturduğu argüman düzeyleri konular açısından nasıl değişmektedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 36 ve Şekil 14’te gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğrenci Argüman Düzeylerinin Konulara Göre Dağılım Sonuçları

	1.KONU TOPRAK	2.KONU MESLEK SEÇİMİ	3.KONU MESLEK SEÇİMİ	4.KONU SANAYİ	5.KONU VAKIF
DÜZEY 1	0	0	0	0	0
DÜZEY 2	13	5	5	1	1
DÜZEY 3	9	12	2	3	1
DÜZEY 4	8	12	9	13	18
DÜZEY 5	0	0	11	10	12



Şekil 14. Öğrenci argüman düzeylerinin konulara göre dağılımının grafiksel gösterimi

Üçüncü alt probleme ilişkin tablo ve şekil incelendiğinde öğrencilerin birinci hafta etkinliğinin konusu olan “Toprak” konusuna yönelik daha basit argümanların yer aldığı Düzey 2 seviyesinde daha fazla argüman ürettikleri, zayıf ve net çürütücülerin yer aldığı Düzey 3 ve Düzey 4 seviyesinde argüman üreten öğrenci sayısının ise daha az olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler “Meslek Eğitimi” konusu ile ilgili Düzey 2 seviyesinde daha az argüman üretirken çürütücülerin yer aldığı Düzey 3 ve Düzey 4 seviyesinde daha fazla argüman üretmişlerdir. “Meslek Seçimi” konusunda ilk kez Düzey 5 seviyesinde argüman üretildiği, üstelik yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Bu konuda zayıf çürütücülerin yer

aldığı Düzey 3 seviyesinde üretilen argüman sayısında düşüş yaşanırken daha net çürütücülerin yer aldığı Düzey 4 ve Düzey 5 seviyesinde daha fazla argüman üretildiği belirlenmiştir. “Sanayi” konusunda Düzey 2 ve Düzey 3 seviyesinde üretilen argümanlar azalırken Düzey 4 ve Düzey 5 seviyesindeki argümanların ciddi bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Son konu olan “Vakıflar” konusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaliteli argümanların yer aldığı Düzey 4 ve Düzey 5 seviyesinde en fazla argüman ürettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin farklı konularda üretmiş oldukları argüman düzeyleri sayısal olarak değişmiştir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamanın dördüncü ve son alt problemi “Argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrenci argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir. Araştırma için hazırlanmış olan etkinlikler karar verme süreci gerektiren boyutlar içermektedir. Bu etkinliklerden öğrencilerin hem argüman düzeylerine hem de karar verme becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu açıdan öğrencilerin etkinliklere ait oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki her etkinlik için ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular şekil ve ilişki tabloları ile gösterilmiştir. İlişki tablolarında öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri ile karar verme becerilerine arasındaki korelasyon incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının pozitif veya negatif yönde olduğu ile düşük, orta ve yüksek düzeyde olduğuna ilgili literatürden yararlanarak karar verilmiştir. Bu kapsamda korelasyon katsayısı yön bakımından;

1. 00 olması, mükemmel bir pozitif ilişkiyi,

-1.00 olması, mükemmel bir negatif ilişkiyi;

0.00 olması, ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Korelasyon katsayısı büyüklük bakımından ise;

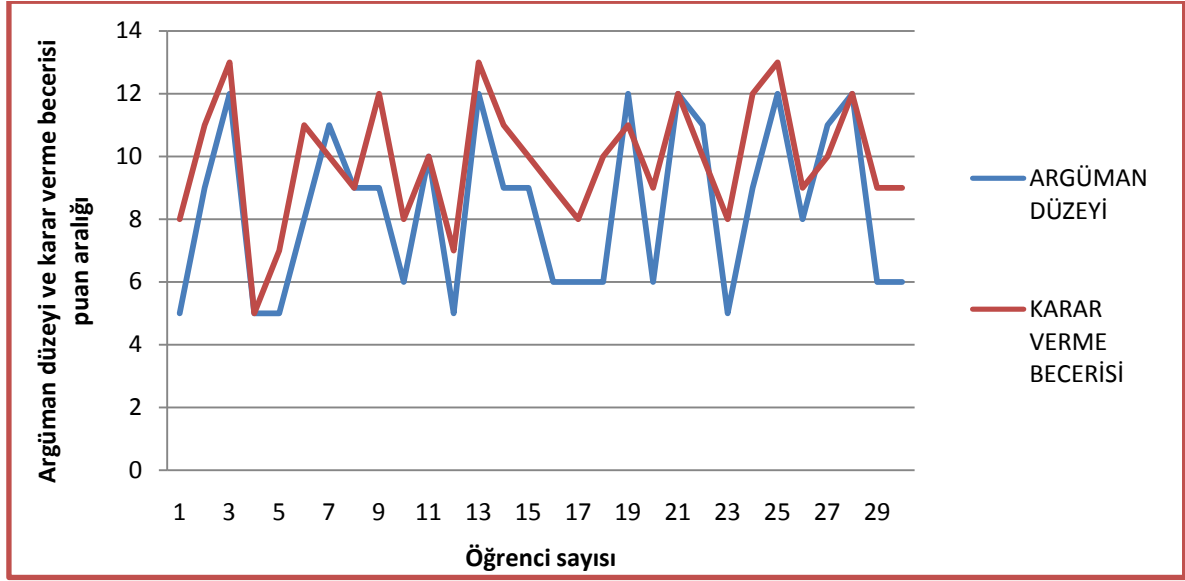
0.00-0.30 olması düşük düzey bir ilişkiyi,

0.31-0.70 olması orta düzey ilişkiyi,

0.71-1.00 olması yüksek düzey ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, 2011).

Bu alt probleme ilişkin bulguların yer aldığı şekil ve ilişki tabloları aşağıda gösterilmiştir.

4.4.1. Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular



Şekil 15. Birinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin Şekil 15 incelendiğinde genel olarak birinci hafta etkinliğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında benzer bir ilişkinin olduğu görülmektedir. 7, 19, 22 ve 27 numaralı öğrencilerin argüman düzeyi puanları karar verme becerisi puanlarından daha fazladır. Bu bulgu argümantasyon temelli öğretimin bu öğrencilerin karar verme becerilerine daha az düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir. 4, 8, 11, 21 ve 28 numaralı öğrencilerin argüman düzeyi puanları ile karar verme becerisi puanları eşittir. Diğer öğrencilerin karar verme becerisi puanları ise argüman düzeyleri puanlarından fazladır. Bu bulgu öğrencilerin çoğunluğunun karar verme becerileri ile argüman üretme düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular argümantasyon temelli öğretimin karar verme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

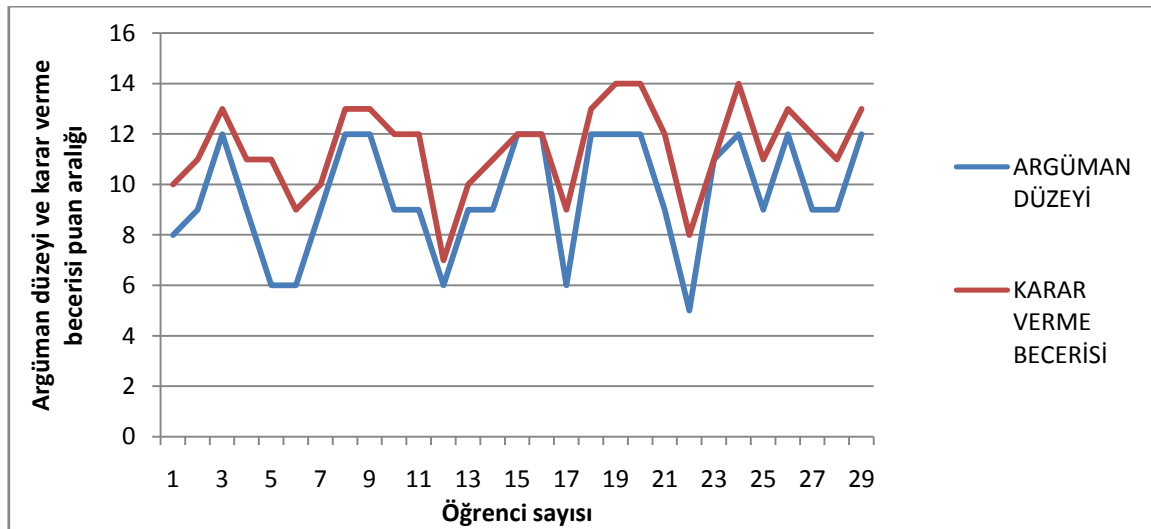
Tablo 37. Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdıkları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu

	Argümantasyon Düzeyi	Karar Verme Becerisi
Argümantasyon Düzeyi	r	1
	p	,812**
	N	30
Karar Verme Becerisi	r	,812**
	p	,000
	N	30

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Birinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sonuçlarının yer aldığı Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin (Pearson's=0,812, $p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki değişken arasında yüksek düzeyde ($r > 0.70$) pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç yüksek düzeyde argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin de yüksek olduğu, dolayısıyla argümantasyon sürecinin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular



Şekil 16. İkinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi

İkinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin karar verme becerileri ile argümantasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 16 incelendiğinde 15, 16 ve 23 numaralı öğrencilerin argümantasyon düzeyi toplam puanları ile karar verme becerisi puanlarının eşit olduğu, diğer öğrencilerin karar verme becerisi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ikinci hafta etkinliğinde öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bir önceki hafta etkinliğine göre öğrencilerin karar verme becerilerinde bir gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

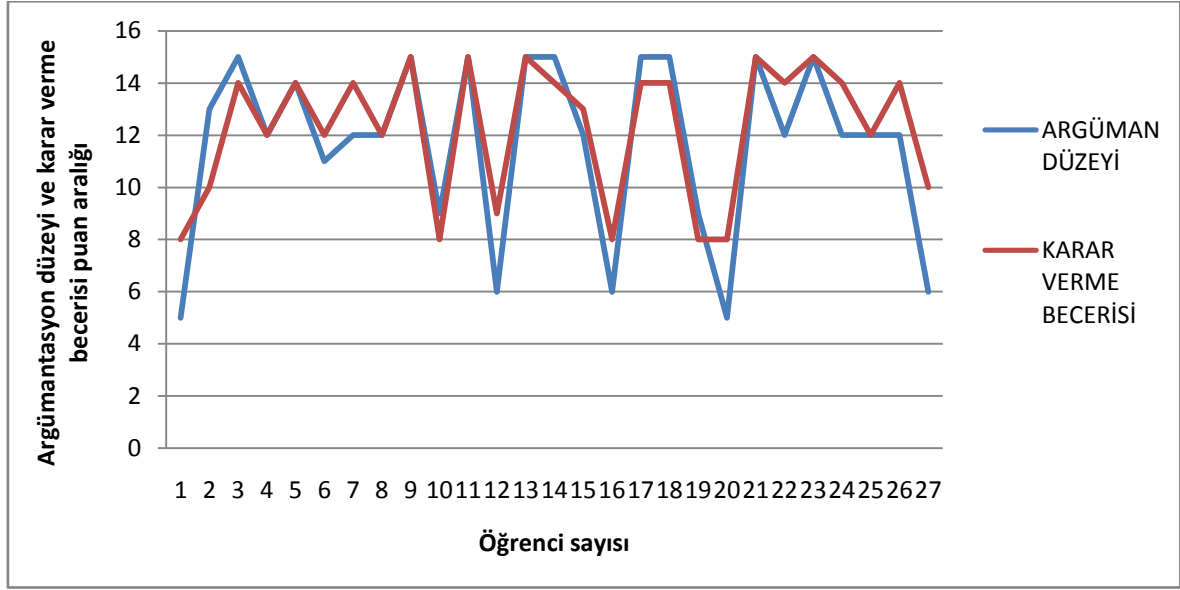
Tablo 38. İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdıkları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu

	Argümantasyon Düzeyi	Karar Verme Becerisi
Argümantasyon Düzeyi	r	,872**
	p	,000
	N	29
Karar Verme Becerisi	r	,872**
	p	,000
	N	29

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

İkinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sonuçlarının yer aldığı Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin (Pearson's=0,872, $p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki değişken arasında yüksek düzeyde ($r > 0.70$) pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin ikinci haftada da ürettikleri argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif yüksek bir ilişki olduğu ve karar verme becerilerinin argümantasyon sürecinden olumlu etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3.Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular



Şekil 17. Üçüncü hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi

Üçüncü hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin karar verme becerileri ile argümantasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 17 incelendiğinde 3, 4, 11, 15, 18, 19 numaralı öğrencilerin argüman düzeyi puanlarının karar verme becerisi puanlarından daha yüksek olduğu, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 22, 24, 26 öğrencilerin ise argüman düzeyi puanları ile karar verme becerisi puanlarının eşit olduğu belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin karar verme becerisi puanları ise argüman düzeyi puanlarından daha yüksektir.

Tablo 39. Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu

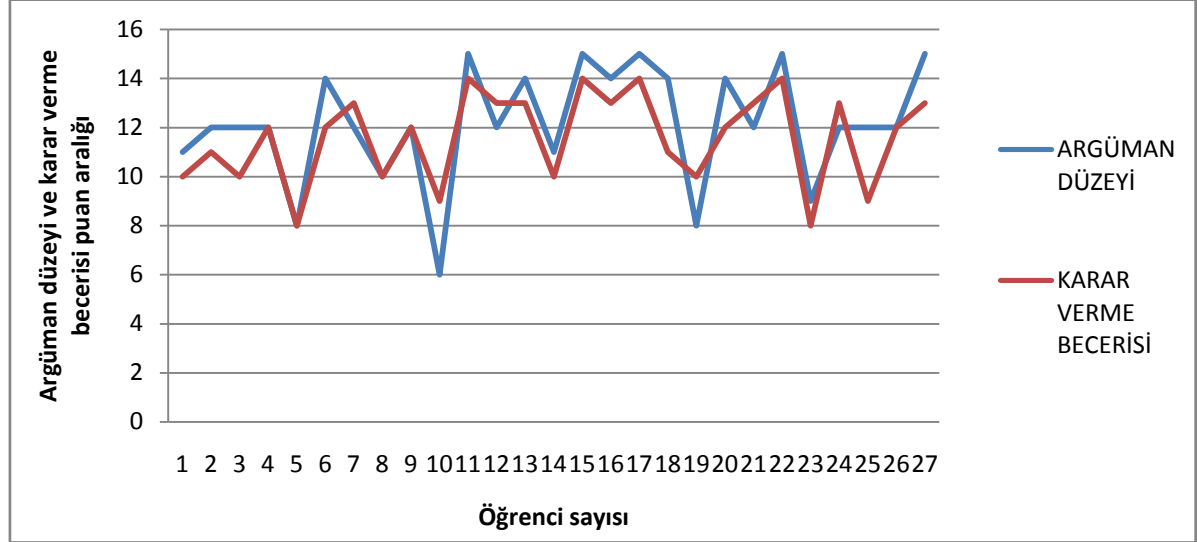
Argümantasyon Düzeyi		Karar Verme Becerisi
Argümantasyon Düzeyi	r	1
	p	,888**
	N	27
Karar Verme Becerisi	r	,888**
	p	,000
	N	27

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Üçüncü hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sonuçlarının yer aldığı Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin (Pearson's=0,888, $p < 0,01$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki değişken arasında yüksek düzeyde ($r > 0.70$) pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer tüm

etkinliklere ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında ilişki en yüksek bu etkinlikte tespit edilmiştir.

4.4.4.Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular



Şekil 18. Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin Grafiksel Gösterimi

Dördüncü hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin karar verme becerileri ile argümantasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 18 incelendiğinde öncelikle toplam 15 puan olan argüman düzeyi ve karar verme becerisi rubriklerinden öğrencilerden 22'sinin 10 puan ve üzerinde puan aldıkları belirlenmiştir. Sadece 5, 10, 19, 23 ve 26 numaralı öğrencilerin argümantasyon düzeyi değerlendirme ve karar verme becerisi rubriklerinden 10 puan altında aldıkları tespit edilmiştir. Şekil18 incelendiğinde öğrencilerin argümantasyon düzeyi ve karar verme becerisi puanlarının birbirlerine yakın bir doğrultuda ilerlediği elde edilen bir diğer bulgudur. Bu etkinlikte argüman düzeylerinin karar verme becerilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

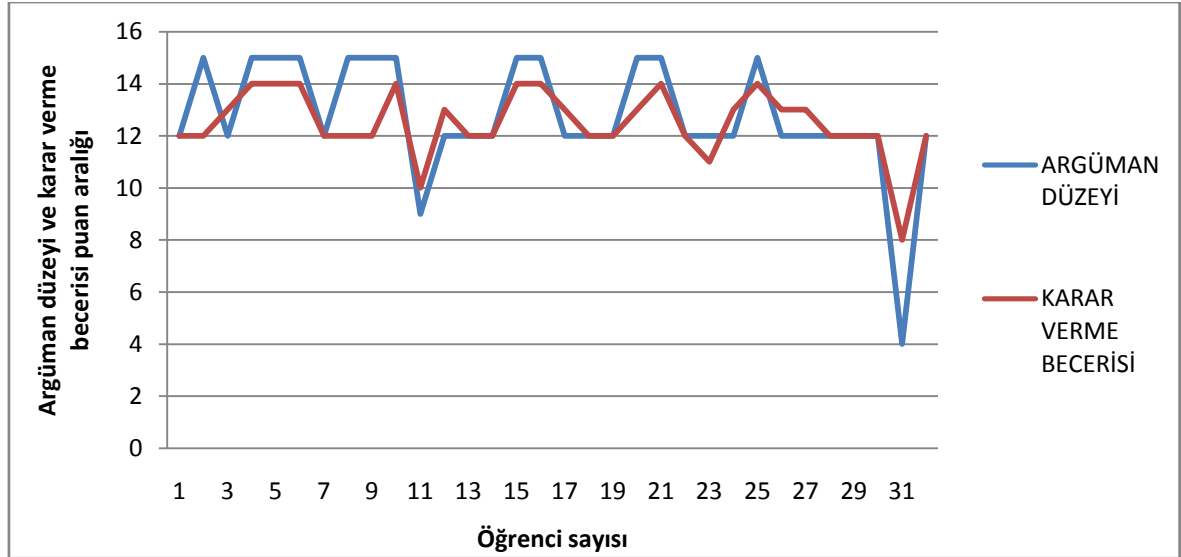
Tablo 40. Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdıkları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu

		Argümantasyon Düzeyi	Karar Verme Becerisi
Argümantasyon Düzeyi	r	1	,802**
	p		,000
	N	27	27
Karar Verme Becerisi	r	,802**	1
	p	,000	
	N	27	27

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Dördüncü hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sonuçlarının yer aldığı Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin (Pearson's=0,802, $p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki değişken arasında yüksek düzeyde ($r > 0.70$) pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.4.5.Beşinci Hafta Etkinliğine İlişkin Bulgular



Şekil 19. Beşinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin grafiksel gösterimi

Beşinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin karar verme becerileri ile argümantasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Şekil 19 incelendiğinde toplam 32 öğrenciden sadece 3'ü 12 puan altında kalmıştır. Diğer öğrenciler hem argüman düzeyi hem de karar verme becerisi rubriklerinden 12 ve üstü puan almışlardır. Bu bulgu araştırmanın çalışma

grubunda yer alan öğrencilerin argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretim sürecinden olumlu etkilendikleri ve bu süreçte öğrencilerin oluşturdukları argümanların düzeyi ile birlikte karar verme becerilerinin de geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 41. Beşinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrencilerin Oluşturdukları Argüman Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Sonucu

	Argümantasyon Düzeyi	Karar Verme Becerisi
Argümantasyon Düzeyi	r	1
	p	,835**
	N	,000
Karar Verme Becerisi	r	32
	p	32
	N	,835**
	p	,000
	N	1
		32

** . Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Beşinci hafta etkinliğine ilişkin öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki sonuçlarının yer aldığı Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin (Pearson's=0,835, $p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu iki değişken arasında orta düzeyde ($r > 0.70$) pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen dört alt probleme ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde;

1.Argümantasyon temelli öğretiminin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argümandüzeylerinde sürecin başından sonuna kadar olumlu bir gelişme olduğu, birinci hafta etkinliğinde en fazla Düzey 2 seviyesinde argüman üretilirken, beşinci hafta etkinliğinde en fazla Düzey 4 seviyesinde argüman üretildiği tespit edilmiştir.

2. Haftalık etkinlikler tek tek analiz edildiğinde öğrencilerin oluşturdukları argüman kalitesinde her hafta bir artış olduğu ve öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettikleri belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin haftalık konular açısından farklılıklar gösterdiği, özellikle öğrencilerin kendilerini daha yakın hissettikleri etkinliklerde (meslek seçimi gibi) daha fazla çürütücü kullandıkları, ayrıca argümanlarında güncel konulara yer verdikleri de ortaya çıkmıştır.

4. Öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu şekilde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında genel olarak 0.80 üzerinde bir ilişkinin olduğu, en yüksek ilişkinin üçüncü hafta etkinliğinde, en düşük ilişkinin ise dördüncü hafta etkinliğinde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Tespit edilen sonuçlar, alanyazındaki ilgili çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacına ulaşması için birinci alt problemde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama süresince öğrencilerin argüman düzeylerini belirlemek için beş etkinlik kullanılmış ve bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin oluşturdukları argümanlar incelenerek bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinin ilk iki etkinlikte daha düşük olduğu, son üç etkinlikte ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci argüman düzeyleri ilk etkinlikten son etkinliğe doğru olumlu bir artış göstermiş ve öğrencilerin argüman düzeyleri geliştiği belirlenmiştir. Argümantasyonun yöntem olmasının yanında bir beceri olduğunu belirten çalışmalar (Kolsto, 2001; Mirza ve Perret-Clermont, 2009; Crowell ve Kuhn, 2012) göz önüne alındığında bu bulgu aynı zamanda argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argümantasyon becerilerinin de geliştiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda uygulamanın başında öğrencilerin basit iddiaların, basit iddialarla birlikte bir veri, gerekçe veya destekleyicinin bulunduğu bir görüş veya tezin yer aldığı basit argümanlar oluştururken, uygulama sürecinin ilerleyen safhalarında oluşturdukları argümanlarda zayıf, net ve birden fazla çürütücülerinyer aldığı daha kaliteli argümanlar ürettikleri belirlenmiştir.

Bu alt problem kapsamında belirlenen sonuçlar ilgili alanyazında yapılmış çalışmalarda argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin oluşturdukları

argümandüzeylerinin geliştiği ve daha kaliteli argümanlar ürettikleri sonuçları ile desteklenmektedir.

Untereiner (2013) Toulmin Argüman Modeli'ni kullanarak sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü argüman oluşturma becerilerinin gelişimini incelediği araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda oluşturdukları argüman sayısında bir artış olduğunu, uygulama sürecinin başında oluşturdukları argümanlarda argüman bileşenlerinin (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) hepsini kullanamadıklarını uygulama sürecinin sonuna doğru daha fazla bileşenin yer aldığı argümanlar ürettiklerini, argümantasyon süreci kullanılarak yürütülen derslerin öğrencilerin argümantasyon becerisini desteklediğini ifade etmiştir. Reznitskaya vd. (2001) öğrencilerin yapmış oldukları sözlü tartışmaların yazılı argümanlar üzerinde etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışma sonunda argümantasyon sürecine uygun yürütülen sınıf tartışmalarının öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeylerini ve öğrencilerin argümantasyon becerisini geliştirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Erduran, Simon ve Osborne (2004), bilimsel içeriklere dayandırılmış argümantasyon sürecinin öğretmenler tarafından kullanımını artırmak ve öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek amacı ile iki yıl süre ile yürütmüş oldukları çalışma sonucunda, argümantasyon yöntemi ile yürütülen derslerde öğrencilerin oluşturmuş oldukları argüman kalitesinde bir artış olduğu sonucu ortaya çıkarmışlardır. Nussbaum ve Edwards (2011) tarafından bütünleştirici ve çürütücü argüman şemaları kullanılarak argümantasyon sürecinin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına bir çerçeve oluşturmak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile yapılmış çalışmada bir öğrencinin oluşturduğu argümanın derinlemesine incelenmesi sonucu uygulama sonunda öğrencilerin oluşturdukları argüman kalitesinin geliştiği belirlenmiştir. Zohar ve Nemet (2002) argümantasyon sürecine uygun, öğrencileri ikileme düşürecek konular kullanarak öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol grubu ile yürüttükleri çalışmada argümantasyon yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin daha kaliteli argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Clark ve Sampson (2008) öğrencilerin sosyobilimsel konularda argümantasyon temelli yürütülen tartışmalar sonucunda üretmiş oldukları argümanları incelemiş ve argüman kalitelerinde meydana gelen gelişimi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için online bir öğrenme ortamı tasarlamış ve öğrenci argümanlarını argüman bileşenlerinin her birinin kalitesini belirleyecek bir sistemle kodlamışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin uygulama sürecinde *gerekçe* kullanımlarında,

oluşturdukları argüman kalitelerinde ve içerik ile ilgili kavramsal anlayışlarında olumlu bir gelişmenin olduğu belirlenmiştir. Msimanga ve Lelliott (2012) 11. sınıf kimya öğrencilerinin tüm sınıf tartışması yaparak üretmiş oldukları argüman kalitelerini inceledikleri çalışma sonucunda, öğrencilerin süreç sonunda daha kaliteli argüman üretmeye başladıkları, iddialarını kanıtlarla destekledikleri ve argümanlarındaki çürütücü sayısının arttığını tespit etmişlerdir. Bu alt problem sonucunu destekleyen ilgili alanyazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde argümantasyon temelli yürütülen derslerin öğrencilerin oluşturdukları argüman sayısını, düzeyini ve kalitesini artırdığı, bunun yanında öğrencilerin argümantasyon becerilerinde de olumlu bir gelişme yaşandığı ortaya çıkmıştır.

5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturduğu argümanların düzeyi haftalık etkinliklere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt probleme ait bulgular uygulama süresince kullanılan beş etkinliğe katılan öğrencilerin oluşturdukları argümanların her hafta analiz edilmesi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda;

- ✓ Birinci hafta etkinliğinde öğrencilerin Düzey 1 ve Düzey 5 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri, en fazla Düzey 2 seviyesinde, en az ise Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ İkinci hafta etkinliğinde öğrencilerin Düzey 1 ve Düzey 5 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri, en az Düzey 2 seviyesinde, Düzey 3 ve Düzey 4 seviyesinde ise eşit argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Üçüncü hafta etkinliğinde öğrencilerin Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri, en az Düzey 3 seviyesinde, en fazla ise Düzey 5 seviyesinde argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Dördüncü hafta etkinliğinde öğrencilerin Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri, en az Düzey 2 seviyesinde, en fazla ise Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Beşinci hafta etkinliğinde öğrencilerin Düzey 1 seviyesinde hiç argüman üretmedikleri, en az Düzey 2 ve Düzey 3 seviyesinde, en fazla ise Düzey 4 seviyesinde argüman ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ilk iki haftaya ait etkinliklerde çürütücülerin yer almadığı basit argümanlar oluşturdukları, üçüncü haftadan itibaren çürütücülerin yer aldığı kaliteli argümanlar oluşturdukları belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler argümantasyon temelli öğretimden olumlu etkilenmiş ve argüman düzeyleri haftalık etkinliklere göre yükselmiş ve daha kaliteli argüman üretmeye başlamışlardır. Bu alt problem kapsamında belirlenen sonuçlar incelenen alanyazın sonuçları ile desteklenmektedir.

Kuhn ve Moore (2015) merkeze argümantasyon yöntemini alarak bir ortaokul öğretim programı geliştirmişlerdir. İki yıl bu programla haftada iki kez deneysel bir çalışma yapılmış ve özellikle öğrencilerin üretmiş oldukları iddialarını kanıtlarla destekleyecek veya karşı iddiaları çürütebilecek etkinliklere yer verilmiştir. Deney grubunda öğrencilerin argümanlar üretebilecek diyalojik bir programa yer verilirken, kontrol grubunda diyalojik olamayan bir programa yer verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı ve sözlü argümanları incelendiğinde iddialarını güçlendirmek için daha fazla kanıt/veri kullandıkları ve argüman kalitelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Wissinger (2012) sosyal bilgiler dersinde argümantatif tartışmaların öğrencilerin oluşturdukları yazılı argümanlara etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 12 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 grup üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Her iki gruba da argümantasyon şemaları verilmiş, ancak deney grubunda dersler argümantasyon sürecine uygun tartışmalarla yürütülürken diğer grupta geleneksel tartışmalar yapılmıştır. Toplam üç hafta devam eden çalışmada argümantasyon sürecine uygun tartışmaların yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin her hafta yapılan tartışmalar sonunda argüman düzeylerinin arttığı, daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve kontrol grubu öğrencileri ile aralarında anlamlı bir fark çıktığı tespit edilmiştir. Crowell ve Kuhn (2012) üç yıl süre ile yürütmüş oldukları çalışmada öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek için sosyal problemler kullanılmış ve her yıl sonunda öğrencilerin yapılan etkinlikler çerçevesinde oluşturdukları argümanlar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışmanın başında en düşük argümantasyon becerisine sahip öğrencilerin bile uygulama sonunda argümantasyon becerilerinde önemli bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Sampson ve Clark (2007) işbirliğinin argümantasyon çıktılarına etkisini incelemek amacı ile yürütmüş olduğu çalışmayı 168 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler argümantasyon sürecine uygun problem durumlarının

oluşturulduğu bireysel veya grup etkinliklerine atanmıştır. Grupça ve bireysel olarak yürütülen etkinliklerde öğrencilere argümantasyon sürecine uygun tamamlamaları gereken görevler verilmiştir. Çalışma sonucunda grup etkinliklerinde yer alan öğrencilerin bireysel çalışma yapan öğrencilerden daha az argüman ürettikleri, bireysel çalışanların grup çıktılarını hemen benimsemedikleri tespit edilmiştir. Ancak hem bireysel hem de grup etkinliklerinde yer alan öğrencilerin argümantasyon süreci sonunda argüman üretme performanslarında düzenli bir artış olduğu, öğrencilerin süreç içerisinde daha kaliteli argümanlar ürettikleri belirlenmiştir. Kuhn ve Udell (2003) öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek amacı ile yürütmüş oldukları çalışmada 13-14 yaşındaki 34 sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin çalışma sonucunda argümantasyon becerilerinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir. Çetin, Kutluca ve Kaya (2013) öğrencilerin argümantasyon kalitelerini belirlemek amacı ile dokuzuncu sınıf öğrencileri ile toplam beş haftalık bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada argümantasyon sürecine uygun tasarlanmış senaryolarla veri toplanmış ve öğrencilerin bu senaryolara ilişkin oluşturdukları argümanlar sürecin başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin oluşturdukları argüman kalitelerinde sürecin başından sonuna doğru bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu alt problemi destekleyen alanyazında yer alan çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, argümantasyon temelli yürütülen derslerde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerinde süreç içerisinde kademeli bir artış olduğu, uygulama süresinin öğrencilerin argüman kalitelerini geliştirdiği ve uzun süreli yürütülen çalışmalar sonucunda kaliteli argüman üretme davranışının öğrencilere kazandırılabilceği belirlenmiştir.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturduğu argüman düzeyleri konulara göre incelenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde sosyal bilgiler yedinci sınıf beşinci ünitesinde (Ekonomik ve Sosyal Hayat) yer alan beş farklı konu belirlenmiş ve etkinlikler bu konular kapsamında geliştirilmiştir. Birinci etkinlik, “Topraktan Gelen Yaşam” konusuna yönelik *Adıyaman İçin Hayırlısı* başlıklı, toprağın kullanımının toplum için önemine ilişkin hazırlanmıştır. İkinci etkinlik, “Geçmişte ve Günümüzde Mesleki Eğitim” konusuna yönelik *Mesleklerimizi Nasıl Seçeriz?* başlıklı, öğrencilerin meslek seçerken dikkat etmeleri gereken hususların öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Üçüncü etkinlik “Günümüzde

Meslek Edinme” konusuna yönelik *Ayşe mi Haklı Ailesi mi?* başlıklı, bir ortaokul öğrencisi ile ailesi arasında öğrencinin meslek seçimi ile ilgili yaşanan bir tartışmanın konu edildiği ve yarım bırakılmış bir öykü şeklinde hazırlanmıştır. Dördüncü etkinlik, “Sanayinin Gelişi ve Getirdikleri” konusuna yönelik *Balık Çiftliğinde Balık Telefi* başlıklı, sanayinin bir şehre olumlu ve olumsuz yansımalarını içeren iki farklı metnin yer aldığı bir etkinliktir. Beşinci etkinlik “Vakıflar” konusuna yönelik *Bir Vakıf da Biz Kuralım* başlıklı, vakıf kurmanın toplumsal açıdan amacını ve önemini kapsayan bir etkinlik şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin belirtilen konular kapsamında hazırlanmış olan etkinliklerin uygulama sürecinde oluşturdukları argümanların derinlemesine yapılan analizleri sonucunda, süreç içerisinde etkinliklerin içerik yapısının öğrenci argümanlarını etkilediği saptanmıştır. Örneğin üçüncü hafta etkinliği incelendiğinde, etkinliğin öykü tamamlama şeklinde tasarlandığı, içerik olarak ailesine kendi meslek seçimini kabul ettirmeye çalışan bir öğrencinin çabası konu edildiği görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin en kaliteli argümanların yer aldığı Düzey 5 seviyesinde diğer düzeylere göre daha fazla argüman ürettikleri belirlenmiştir. Bu etkinlik ile ilgili gerek öğrencilerin sınıf içi tartışmaları gözlemlendiğinde, gerekse öğrenci argümanları incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini yaş ve konum olarak öykü kahramanı ile özdeşleştirdikleri ve ürettikleri argümanlarda olası benzer durumlarda ortaya koyabilecekleri tepkilere yer verdikleri tespit edilmiştir. Vakıf konusu işlenen ve öğrencilerden hayali bir vakıf kurmaları istenen beşinci hafta etkinliği incelendiğinde ise bir grup öğrencinin “Şehit Çocuklarını Koruma Vakfı” kurdukları, vakfın amacının Soma’da şehit olan madenci çocuklarına maddi ve manevi destekte bulunmak olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde henüz yeni yaşanmış olan Soma’daki maden faciasından öğrencilerin etkilendikleri ve oluşturdukları argümanlarda bu konuya yer verdikleri tespit edilen bir başka sonuçtur. Aynı etkinlikte öğrenciler “Kayıp Çocukları Arama Vakfı, Sokak Hayvanlarını Barındırma Vakfı, Yatalak Hastalara Yardım Vakfı, Türkiye Hastalıkla Mücadele Vakfı” gibi daha çok bir sorunu çözmeye yönelik vakıflar kurmayı tercih ettikleri ve oluşturdukları argümanlarda da bu sorunlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan öğrencilerin ilgi duydukları konular hakkında daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve gerçek bir yaşam problemi ile karşılaştıklarında argümantasyon sürecini kullanarak sorunu çözmeye çalıştıkları şeklinde çıkarımda bulunulabilir.

Bu alt problem kapsamında belirlenen sonuçlar ilgili alanyazında yapılmış çalışmalarda argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin gerçek yaşam

problemleri ile karşılaştıklarında argümantasyon sürecine daha fazla katıldıkları, daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve argüman düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Patronis, Potari ve Spiliotopoulou (1999) öğrencilerin gerçek bir yaşam problemi ile karşılaştıkları zaman ürettikleri argümanlarda karar verme durumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin kendi yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bir sorunla karşı karşıya bırakıldıklarında argüman üretmekte başarılı oldukları ve argüman kalitelerinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Simon ve Richardson (2009) argümantasyon sürecine uygun içeriklerle düzenlenmiş ve buna uygun materyallerle desteklenen argümantasyon ortamlarının öğrencilerin argüman düzeylerine etkisini incelemiştir. Literatür taraması yöntemi ile yürütülen çalışma sonucunda, geleneksel öğretim yöntemleri yerine küçük grup tartışmalarının yer aldığı, öğrencilerin gerçekleştirebilecekleri, seviyelerine uygun ve ilgilerini çekecek içeriklere dayandırılarak tasarlanmış argümantasyon etkinliklerinin öğrencileri argümantasyon sürecine katılmaya teşvik ettiği ve bu ortamlarda öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettiklerini ifade etmiştir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrenci argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma için hazırlanan etkinlikler kapsamında öğrencilerin oluşturduğu argümanlar araştırmacı tarafında geliştirilen Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği ve Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilmiş argüman değerlendirme ölçeğinin araştırmacı tarafından rubriğe dönüştürülmüş şekli olan Argümantasyon Değerlendirme Rubriği ile değerlendirilmiştir. Her iki rubrik beş alt boyuta ayrılmış ve toplam 15 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her iki rubrikten aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin daha yüksek, kalitesiz veya daha az kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu alt problem kapsamında belirlenen sonuçlar ilgili alanyazında yapılmış argümantasyon yönteminin kullanıldığı sınıflarda argümantasyon yönteminin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu etkilediği ve geliştirdiği, aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları

argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında bir ilişki olduğu şeklinde desteklenmektedir.

Siegel (1999) öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için bilimsel kanıtlar kullanarak argümantasyon sürecine uygun yürütmüş olduğu çalışmada deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin kanıt kullanarak karar verme becerilerini etkileyecek bir bilgisayar programı geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de bu program kullanılmış ancak deney grubunda ek olarak karar verme becerisini gelişimini destekleyecek ve öğrencilerin daha fazla tartışmalarını sağlayabilecek argümantasyon sürecine uygun etkinliklere yer verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin argümantasyon anlayışları ile karar verme becerileri arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kolsto (2006) öğrencilerin tartışmalı sosyobilimsel konularda muhakeme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 22 öğrenci ile çocukluk döneminde lösemi hastalığını artırabilecek ihtimaller ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin oluşturdukları argümanlar incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretim modellerinin öğrencilerin karar verme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Argümantasyon yöntemi ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin kararlarının sınıfta yapılan argümantatif tartışmalardan etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Lee (2007) öğrencilerin sosyobilimsel konularda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilere hem konu ile ilgili hazır argümanlar verilmiş hem de sınıf içi tartışmalar yapılarak öğrencilerden argümanlar üretmeleri istenmiştir. Yapılan etkinlikler süresince oluşturulan öğrenci argümanlarının incelenmesi sonucu, öğrencilerin yapılan tartışmalardan ve sunulan argümanlardan etkilendikleri ve karar verme becerilerinin geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Khishfe (2012) argümantasyon yöntemi ile yürüttüğü fen dersinde bilimin doğasının öğretimi ile öğrencilerin karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemle yürütülen çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere sosyobilimsel konularla ilgili argüman üretebilecekleri ve karar vermeleri gereken tartışmalı konulara dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmacı bu çalışma kapsamında öğrencilerin karar verme becerilerindeki gelişmeyi de incelemiş ve çalışma sonucunda argümantasyon yöntemine dayalı ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin karar verme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre geliştiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin argüman kaliteleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kim, Anthony ve Blades(2014) öğretmen adaylarının argümantasyon süreci ile yürütülen sosyobilimsel konularda karar

verme durumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışma sonucunda sorunlara çözüm üreten grupta yer alan öğretmen adaylarının verdikleri kararlarda argümantasyon sürecinin bir parçası olan müzakereci ve sorgulayıcı davranışlarda bulundukları belirlenmiştir. Bu sonuçtan argümantasyon sürecinin öğretmen adaylarının verdikleri kararları etkilediği şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Maloney (2007) argümantasyon yöntemi ile yürütülen derste çocuklara karar vermeleri gereken roller verilmiştir. Çocukların kendilerine verilen roller ile ilgili vermiş oldukları kararlar incelenmiş ve seçimlerinde kanıtları nasıl kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin vermiş oldukları kararlarda ve oluşturdukları argümanlarda üstlenmiş oldukları rolün etkisi olduğunu, role uygun kararlar verdikleri ve bunu destekleyecek nitelikte kanıtlar kullandıkları belirlenmiştir. Tonus (2012) argümantasyon yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmayı ekonomik düzeyi farklı iki çalışma grubu ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda ekonomik düzeyi yüksek olan grupta yer alan öğrencilerin argüman kalitelerinin geliştiği ve argümantasyon yönteminin ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin karar verme becerilerini daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Bu alt probleme ait sonuçlar ve bu sonuçları destekleyen alanyazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde argümantasyon sürecinin öğrencilerin karar verme becerilerini etkilediği ve öğrencilerin oluşturduğu argüman düzeyi veya kalitesi ile karar verme becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

5.5. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretim programı hazırlayıcıları, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenler ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırmaya başlanmadan önce sosyal bilgiler öğretim programları taranmış ve argümantasyon yönteminin kullanımına uygun kazanım, içerik ve etkinlikler incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında bu yöntemin kullanımına uygun kazanım ve içeriğin bulunduğu ancak yeterli olmadığı, etkinliklerin ise çok daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon yönteminin öğrencilerin argümandüzeylerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan program hazırlayıcılarına sosyal bilgiler öğretim programında argümantasyon sürecine uygun kazanım, içerik ve etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.

2. Bu araştırmada argümantasyon yöntemi ile karar verme becerisi arasında pozitif yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen tarama sonucunda sosyal bilgiler

öğretim programında karar verme becerisinin 4. ve 7. sınıf Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanlarında doğrudan verilecek beceriler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ancak karar verme becerisi ile etkinliklerin örtüşmediği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, karar verme becerisinin öğretimi için hazırlanacak etkinliklerin argümantasyon yöntemine uygun hazırlanması önerilmektedir.

3.Yapılan bu çalışma ve benzer çalışmalar (Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999; Nussbaum, 2002; Simon ve Richardson, 2009) argümantasyon sürecinde öğrencilerin ilgisini çekecek gerçek yaşam problemlerinin kullanılmasının öğrencileri argümantasyon sürecine dahil olma konusunda daha fazla motive ettiği ve öğrencilerin bu konularda daha kaliteli argümanlar oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan argümantasyon yönteminin kullanımı artırmak ve öğrencilerin sürece aktif katılmalarını sağlamak için, hazırlanacak olan sosyal bilgiler öğretim programlarında gerçek yaşam problemlerine, güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek konulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

4.Ders kitaplarında argümantasyon yönteminin uygulanmasına elverişli konulara ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Böylece öğrenciler okul dışında da ders kitapları ile baş başa kaldıklarında argümantasyon süreçlerini destekleyecek etkinlikler ile karşılaşsınlar ve süreç okul dışında da devam eder.

5. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğrencileri ikileme düşürecek senaryolar kullanılarak öğrencilerin argüman düzeyleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bu senaryolar ile ilgili ürettikleri argüman düzeylerinde gelişme olduğu ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan öğretmenlere:

- Ders kitaplarında argümantasyon yöntemine uygun konular bulamadıklarında kendilerinin öğrencilerin ilgisini çekecek senaryolar veya çalışma yaprakları hazırlamaları,
- Sınıfa getirecekleri bir gazete haberi veya bir hikaye gibi hazır bir metin üzerinde öğrencilerin argüman üretmelerini teşvik edecek etkinlikler tasarlamaları,
- Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi okulları ile ilgili bir problemi sosyal bilgilerin bir konusu haline dönüştürerek, öğrencilerin gerçek yaşam problemi ile karşılaşmalarının sağlanması önerilmektedir.

6. Argümantasyon sürecini destekleyecek tartışma ortamları oluşturmaları ve tartışma sürecinde öğrencilere dönütlerde bulunarak öğrencilerin doğru argümanlar üretmelerine destek olmaları önerilmektedir.

7. Araştırma sonuçları argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin geliştiğini ve öğrencilerin daha kaliteli argüman ürettiklerini ortaya çıkarmıştır. Oysa ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi alanyazını tarandığında bu yöntemin kullanımına, akademik başarıya, tutuma veya beceri öğretimine etkisine ilişkin çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılara fen alanlarında yaygın şekilde kullanılan ve eğitime önemli katkılar sağlayan bu yöntemin sosyal bilgiler alanında kullanımını artıracak çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

8. Argümantasyon yöntemi özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu çalışmada öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılacak olan farklı araştırmalar ile argümantasyon temelli sosyal bilgiler eğitimi ile eleştirel, bilimsel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki veya bu yöntemin bu becerilerin gelişimine etkisi ile ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Afyonkarahisar Belediyesi, (28 Ekim 2013). www.afyon-bld.gov.tr.
- Akkuş, R., Günel, M. & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences?. *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765.
- Aksoy, N., (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Albe, V., (2007). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research Science Education*, 38, 67-90.
- Aldağ, H., (2006). Toulmin tartışma modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 13-34.
- Altun, E. (2010). *Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Andrews, R., (2010). *Argumentation in higher education improving practice through theory and research*. Newyork & London: Routledge.
- Antiliou, A. (2012). *The effect of an argumentation diagram on the self-evaluation of a creative solution*. Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University.
- Aristotle (t.y.). *Rhetoric*. (W.R. Roberts, Çev.). 11 Mart 2014 tarihinde [ttp://www.bocc.ubi.pt/pag/Aristotle-rhetoric.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/Aristotle-rhetoric.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Aymen Peker, E., Apaydın, Z., & Taş, E., (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 79-100.

- Bassey, M. (1998). Action Research for Improving Educational Practice. Halsall Robert (Ed.), *Teacher Research and school improvement* (167–178). UK: Open University Press.
- Basye, C., (2012). *Decision-making behaviors of pre service teachers as they plan for social studies in elementary classrooms*. Doctor of Philosophy, Oregon State University.
- Bell, P. (1997). Using argument representations to make thinking visible for individuals and groups. R. Hall, N. Miyake, & N. Enyedy (Eds.), *In Proceedings of CSCL '97: The Second International Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (s.10-19). Toronto: University of Toronto Press.
- Bell, P.,& Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifcats: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*,22(8), 797-817.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Besnard, P.,& Hunter, A., (2008). *Elements of Argumentation*, London: The MIT Press.
- Butt, N., (2010). *Argument construction, argument evaluation, and decision-making: A content analysis of argumentation and debate textbooks*.Doctor of Philosophy,Wayne State University, Michigan.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ,Karadeniz Ş. & Demirel, F., (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., (2011).*Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme –ATBÖ yaklaşımının kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chang, S. N.,& Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*,30(13), 1753-1773.

- Chen, C. H. & She, H.C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 197–210.
- Chin, C. & Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883–908.
- Chin, C., & Osborne, J., (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms, *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Cho, K. & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22.
- Cho, K. L., (2001). *The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving in an online collaborative group problem-solving environment*. Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, US.
- Chowning, J. T., Griswold J. C., Kovarik, D. N., Collins, L. J., (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PLoS ONE*, 7(5). 21 Aralık 2013 tarihinde <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0036791> sayfasında n erişilmiştir.
- Clark, D. B. & Sampson, V. (2008). Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptual quality. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 293–321.
- Clark, D. B., Stegmann, K., Weinberger, A., Menekse, M., & Erkens, G., (2007). Technology-enhanced learning environments to support students' argumentation. Sibel Erduran, María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education perspectives from classroom-based research*. Springer Science + Business Media B.V.
- Coffin, C. (2009). Contemporary educational argumentation: A multimodal perspective. *Contemporary Educational Argumentation*, 23, 513-530.

- Coffin, C., & O'Halloran, K. A., (2009). Argument reconceived. *Educational Review*, 61(3), 301-313.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2000). Research methods in education. London: RoutledgeFalmer.
- Coşkun, A., (2010). *İbn Sînâ'da retorik*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W., (2007). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage Publication.
- Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks S., & Hickey, T. D. (2008). Argumentation: A Strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837-861.
- Crowell, A., & Kuhn, D., (2012): Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., & Kaya, E., (2013). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- Dawson, V., & Venville, G., (2013). Introducing high school biology students to argumentation about socioscientific issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), 356-372.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirtaş, A., Barth J. L., (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Ankara:YÖK.
- Deveci, A. (2009). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*,84(3). 287-312.
- Duschl, R. A. & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*,38, 39-72.
- Duschl, R. A. (2007). Quality argumentation and epistemic criteria, argumentation in science education perspectives from classroom-based research. Sibel Erduran, María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (159-178). Springer Science + Business Media B.V.
- Edwards, F. M. (1985). *Teaching argumentation in a natural resource context: Improving critical thinking skills*. Doctor of Philosophy, The University of Michigan.
- Engle, S. H. (2003). Decision making: The heart of social studies instruction, *The Social Studies*, 94(1), 7-10.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J., (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*,88(6), 915-933.
- Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2007). *Argumentation in Science Education Perspectives from Classroom-Based Research*. Springer Science + Business Media B.V.
- Felton, M.,& Kuhn, D., (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Processes*,32, 135–153.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. 17 Aralık 2014 tarihinde http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Freeley, A. J., & Steinberg, D. L., (2013). *Argumentation and debate, critical thinking for reasoned decision making*. Wadsworth Cengage Learning.
- Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K. & Brown, C. A. (1998). You're going to want to find out which and prove it: Collective argumentation in the mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8, 527-548.
- Fuccio, M. D., Kuhn, D., Udell, W. & Callender, K., (2009). Developing argument skills in severely disadvantaged adolescent males in a residential correctional setting. *Applied Developmental Science*, 13(1), 30-41.
- Gelen, İ., (1999). *İlköğretim okulları 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gillies, R. M. & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work, *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7–27.
- Goodnight, G. T., (2006). Complex cases and legitimation inference: Extending the Toulmin Model to deliberative argument in controversy. David Hitchcock & Bart Verheij (Eds.), *Arguing on the Toulmin Model* (s. 39-48). The Netherlands: Springer.
- Grace, M., (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservation in a normal classroom setting. *International Journal of Science Education*, 31(4), 551-570.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F. D., Akipek, Ş., Bağlı, M. T., Erhürman, T., & Uluç, F., (1998). *Yurttaş olmak için*. İstanbul: umut Vakfı Yayınları.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449–455.
- Halverson, K. L., Siegel, M. A., & Freyermuth, S. K., (2009). Lenses for framing decisions: undergraduates' decision making about stem cell research. *International Journal of Science Education*, 31(9), 1249-1268.

- Herdemtaze, S., (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının i. ö. son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hudson, R. A. (2010). *Statistical argumentation in project-based learning environments*. Doctor of Philosophy, Indiana University Department of Curriculum and Instruction of the School of Education.
- Hunt, S. K., (1998). *Cognition and communication: students' cognitive styles and the argumentation and debate course*. Doctor of Philosophy, Southern Illinois University, US.
- İşbilir, E. (2010). *Investigating pre-service science teachers' quality of written argumentations about socio-scientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Jan, M. (2009). *Designing an augmented reality game-based curriculum for argumentation*. Doctor of Philosophy, University Of Wisconsin-Madison.
- Jimenez-Aleixandre, M., Rodriguez, A., & Duschl, R., (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*,84(6), 757-792.
- Jimenez-Aleixandre, M., (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management, *International Journal of Science Education*,24(11), 1171-1190.
- Jimenez-Aleixandre, M. & Erduran, S., (2007). Argumentation in science education: An overview. Sibel Erduran & María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (3-28), Springer Science + Business Media B.V.
- Jolliffe, D. A., (2008). On reading and writing analytically: Theory, method, crisis, action plan. *Special Focus: Reading and Writing Analytically* (s.5-18). Boston: Beacon Press.
- Johnson, A. P., (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Özten Önay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Jonassen, D. H. & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Education Technology Research & Development*, 58(4), 439-457.
- Jonsson, A., & Svingby, G., (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Kabataş Memiş, E. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirme ile ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kapur, M. & Kinzer, C. K. (2009). Productive failure in CSCL groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 21-46.
- Karasar, N., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, O. N., (2005). *Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, G., Druker, S., & Chen, C. (1998). Students' reasoning about electricity: Combining performance assessments with argumentation analysis. *International Journal of Science Education*, 20(7), 849-871.
- Kelly, G. J., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86, 314-342.
- Kelly, G. J., Regev, J., and Prothero, W., (2007). Analysis of lines of reasoning in written argumentation. Sibel Erduran & María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (137-158), Springer Science + Business Media B.V.
- Khishfe, R., (2012). Nature of Science and Decision-Making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67-100.
- Kıngır, S. (2011). *Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

- Kim, M., Anthony, R., & Blades, D., (2014). Decision making through dialogue: a case study of analyzing preservice teachers' argumentation on socioscientific issues. *Research Science Education*, 44, 903–926.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kolsto, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with controversial, socio-scientific issues. *Science Education*, 85 (3), 291-310.
- Kolsto, S. D., (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Kolsto, S. D. & Ratcliffe, M., (2007). Social aspects of argumentation, argumentation in science education perspectives from classroom-based research. Sibel Erduran, María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (s.117-136). Springer Science + Business Media B.V.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* (s. 229–269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–26.
- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A. & Kaplan, D., (2000): The Development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and Instruction*, 18(4), 495-523.
- Kuhn, D., & Udell, W., (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- Kuhn, D. & Udell, W., (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90-104.
- Kuhn, D., (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.
- Kuhn, D., Wang, Y. & Li, H., (2010): Why argue? Developing understanding of the purposes and values of argumentative discourse, *Discourse Processes*, 48(1), 26-49.

- Kuhn, D. & Moore, W., (2015). Argumentation as core curriculum. *Learning: Research and Practice*,1(1), 66-78.
- Kunsch, D. W., Schnarr, K. & van Tyle, R., (2014). The use of argument mapping to enhance critical thinking skills in business education. *Journal of Education for Business*,89(8), 403-410.
- Lai, E. R., (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Research Report. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Larson, A. A., Britt, M. A. & Kurby, C. A. (2009). Improving students' evaluation of informal arguments. *The Journal of Experimental Education*.77(4), 339-365.
- Lawson, A.E., (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education*,25, 1387– 1408.
- Lee, Y. C., (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*,41(4), 170-177.
- Loui, R. P., (2006). A citation-based reflection on Toulmin and argument. David Hitchcock & Bart Verheij (Eds.), *Arguing on the Toulmin Model* (s. 31-38). The Netherlands: Springer.
- Lu, J.,& Zhang, Z., (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*,6(7), 66-77.
- Makau, J. M., (1990). Reasoning and communication: Thinking critically about arguments. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maloney, J., (2007): Children's roles and use of evidence in science: an analysis of decision-making in small groups. *British Educational Research Journal*, 33(3), 371-401.
- Massachusetts Dartmouth Üniversitesi, 12 Kasım 2014 tarihinde <http://www.umassd.edu/fycm/decisionmaking/process/>, sayfasından erişilmiştir.
- McGregor, L., (2001). Improving the quality and speed of decision making. *Journal of Change Management*, 2(4), 344-356.

- McNiff, J., (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new and experienced action researchers*. Dorset: September Books.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Means, L.M.,& Voss, J.F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*,14(2), 139-178.
- Mercer, N., (2009). Developing argumentation: lessons learned in the primary school, Nathalie Muller Mirza ve Anne-Nelly Perret-Clermont (Eds.),*Argumentation and Education Theoretical Foundations and Practices* (s.177-194), London: Springer.
- Mercier, H.,& Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57–111.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Mettas, A., (2011). The Development of decision-making skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,7(1), 63-73.
- Meuwissen, K. W., (2012). Exploring Two secondary social studies teachers' pedagogical decision making in constrained and flexible curricular contexts. Doctor of Philosophy, University of Maryland the Faculty of the Graduate School, US.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. 16 Mayıs 2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- Millyet, (27 Ekim 2013). <http://www.milliyet.com.tr/balik-ciftliginde-balik-telefi/gundem/detay/1783083/default.htm>.
- Mirza, N. M.,& A. N. Perret-Clermont (Eds.). (2009). *Argumentation and education theoretical foundations and practices*, London: Springer.
- Monte-Sano, C., (2012). What makes a good history essay? Assessing historical aspects of argumentative writing. *Social Education*. 76(6), 294–298.

- Msimanga, A., & Lelliot, A. (2012) Making sense of science: Argumentation for meaning-making in a teacher-led whole class discussion. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 16(2), 192-206.
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J., (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21, 553–576.
- Norton, L. S., (2009). Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. Abingdon: Routledge. 20 Mart 2014 tarihinde <http://elibrary.kiu.ac.ug:8080/jspui/bitstream/1/67/1/Action%20Research%20in%20Teaching%20%26%20Learning.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nussbaum, E. M., (1997). *The evolution of argumentation in an alternative learning environment*, Doktora Tezi, Standford University The School of Education, US.
- Nussbaum, E. M., (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 79-83.
- Nussbaum, E. M. & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 384-395.
- Nussbaum, E. M., Winsor, D. L., Aqui, Y. M., & Poliquin, A. M. (2007). Putting the pieces together: Online argumentation Vee diagrams enhance thinking during discussions. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 479-500.
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation Vee diagrams (AVDs) for promoting argument counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549- 565.
- Nussbaum, E. M., (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84–106.
- Nussbaum, E. M. & Edwards, O. V., (2011). Critical questions and argument stratagems: a framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488.

- Nutt, P. C., (2008). Investigating the success of decision making processes, *Journal of Management Studies*, 45(2), 425-455.
- Oh, S., (2004). *The effects of constraint based argumentation scaffolding and epistemological beliefs on ill structured diagnosis-solution problem solving*. Doctor of Philosophy, University of Missouri-Columbia the Faculty of the Graduate School, US.
- Oh, S. & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 95-110.
- Osana, H. P. & Seymour, J. R. (2004): Critical thinking in preservice teachers: a rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 10(4-6), 473-498.
- Osborne, J.,(2012). The Role of argument: Learning how to learn in school science. Barry J. Fraser, Kenneth Tobin & Campbell J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (933-949). London: Springer.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Adana.
- Patronis, T., Potari, D. & Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: Implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 21(7), 745-754.
- Patton, M. Q., (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R., (1990). *Critical thinking: What every student needs to survive in a rapidly changing world*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S. (2001): Influence of Oral Discussion on Written Argument, *Discourse Processes*, 32(2-3), 155-175.

- Reznitskaya, A. & Anderson, R. & Kuo, L. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107, 449–472.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99–111.
- Rigotti, E., & Morasso, S. G., (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. Nathalie Muller Mirza ve Anne-Nelly Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education Theoretical Foundations and Practices*, London: Springer.
- Sadler, T.D., & Fowler, S.R., (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6) 986-1004.
- Sampson, V., & Clark, D. (2007). Incorporating scientific argumentation into inquiry-based activities with online personally-seeded discussions. *The Science Scope*, 30(6), 43-47.
- Sandoval, W. A., & Milwood, K. A., (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1). 23-55.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G., (2000). *Effective teaching in elementary social Studies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Schmoker, M. & Graff, G. (2011). More argument, fewer standards. *Education Week*, 30(28), 31-33.
- Schwandt, T. A., (2007). *The sage dictionary of qualitative inquiry*. California: Sage Publications.
- Siegel, M. A., (1999). *Teaching science for public understanding: developing decision-making abilities*. Doctor of Philosophy, University of California Science and Mathematics Education, Berkeley.
- Simon, S., Osborne, J., & Erduran, S. (2003). Systemic teacher development to enhance the use of argumentation in school science activities. John Wallace & John Loughran (Eds.), *Leadership and professional development in science education* (198–217). London: RoutledgeFalmer.
- Ekim 2014 tarihinde <https://books.google.com.tr/bookssayfasından> erişilmiştir.

- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J., (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.
- Simon, S., & Richardson, K., (2009). Argumentation in school science: breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning. *Argumentation*, 23, 469–493.
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in socio-scientific contexts. Sibel Erduran, María Pilar Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (s.179-200). Springer Science + Business Media B.V.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Steele, K., Regan, H. M., Colyvan, M., & Burgman, M. A., (2007). Right decisions or happy decision-makers?. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21(4), 349-368.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Swartz, R. J., (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history, *The Social Studies*, 99(5), 208-216.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 29.01.2015 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Tekeli, A., (2009). *Argümantasyon odaklı sınıf ortamının öğrencilerin basit-baz konusundaki kavramsal değişimlerine ve bilimin doğasını kavramalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thielemier, B. T., (2013). *Developing emerging argumentation: Using disparate forms of evidence to create instructional inroads*. Master of Arts, Colorado State University Fort Collins, Colorado.
- Tippett, C., (2009). Argumentation: The language of science. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 17-25.

- Tonus, F., (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toulmin, S. E., (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- University of Massachusetts Dartmouth, Decision-making process. 02.02.2015 tarihinde <http://www.umassd.edu/fycm/decisionmaking/process/> sayfasından erişilmiştir.
- Untereiner, B., (2013). Teaching and learning the elements of argumentation. Degree of Master, University of Victoria Department of Curriculum and Instruction, Kanada.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İLKÖĞRETİM 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, A. S. F., (2002). *Argumentation, analysis, evaluation, presentation*. London:Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Viola, H. J., Jennings, C., Witham Bednatz, S., Schug, M. C, Cortes, C. E. ve White, C. S. (2005) *Social Studies:States and religions*. Boston:Houghton Mifflin.
- von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J. & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal Of Research In Science Teaching*, 45(1), 101–131.
- Voss, J. R.,& Means, M. L., (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*,7(4), 337-350.
- Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A., & Penner, B. C. (1983). Problem solving skill in the social sciences. *The Psychology of Learning and Motivation*,17, 165 – 215.
- Walton, D. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3, 169–184.
- Walton, D., (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Weinberger, A., Fischer, F. (2006) Framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46, 71–95.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology*, 98, 327–341.
- Whang, N. Y., (1993). *Individual openness, rational argumentation, organizational learning culture and a group's ability to reach consensus for problem-solving in school settings*. Doctor of Philosophy, The Ohio State University The Graduate School, US.
- Wiley, J., & Voss, J. F., (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.
- Wissinger, D. R., (2012). *Using argumentative discussions to enhance the written arguments of middle school students in social studies classrooms*. Doctor of Philosophy, University of Maryland the Faculty of the Graduate School.
- Yackel, E., (2001). *Explanation, justification and argumentation in mathematics classrooms*. Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, The Netherlands.
- Yağcı, R., (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zavagnin, A. J., (2012). *Politics in the classroom: Teacher political disclosure and the decision-making of secondary social studies teachers*. Doctor of Education, Boston University.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

EKLER

EK 1: Birinci Hafta Etkinliği

ADİYAMAN İÇİN HAYIRLISI



Satılık arazi ilanı!

Adıyaman Esentepe mevkiinde 15000 metrekare arsa, sahibinden satılıktır. Kaçırılmayacak fırsat.

Ahmet Bey çok başarılı ve oldukça varlıklı Adıyamanlı bir iş adamıdır. Kendisi İstanbul'da yaşamakta ve işlerini buradan yürütmektedir. Küçüklükten beri en büyük hayali doğup büyüdüğü memleketine büyük bir iş merkezi açmaktır. Açacağı iş merkezinde kafeterya, restoran, sinema, oyun merkezleri gibi sosyal tesislerin yanında, pek çok ünlü markaya ait dükkânların açılmasını da sağlayacaktır. Ayrıca Ahmet Bey'in yapmış olduğu hesaba göre bu iş merkezinde 500 ile 800 arasında insan çalışarak iş sahibi olacaktır. Ahmet Bey bu sayede hem memleketine lüks bir iş merkezi açarak Adıyamanlı hemşerilerinin diğer şehirlerde bulunan ancak Adıyaman'da bulunan imkânlardan yararlanmalarını sağlayacak, hem de pek çok hemşerisini iş sahibi yapacaktır. Ali Bey, çocukluk hayalini gerçekleştirmek için danışmanı Mehmet Bey'e Adıyaman'da uygun alanları araştırmasını istemiştir. Mehmet Bey uzun süredir yapmış olduğu araştırma sonucunda ilanda gördüğü arazinin bu iş için çok uygun olduğunu belirlemiştir. Mehmet Bey yapmış olduğu araştırmalar sonucunda bu arazinin ulaşım açısından şehre yakın bir mevkide olduğunu, düz bir ovada bulunduğu için inşaat masraflarının düşeceğini, ayrıca arazi fiyatının şehir merkezindeki arazilerden çok daha ucuz olduğunu tespit etmiştir. Ahmet Bey danışmanından bu bilgileri aldıktan sonra çocukluk hayalini gerçekleştirmek üzere bu araziye almak için Adıyaman'a doğru yola çıkmıştır.

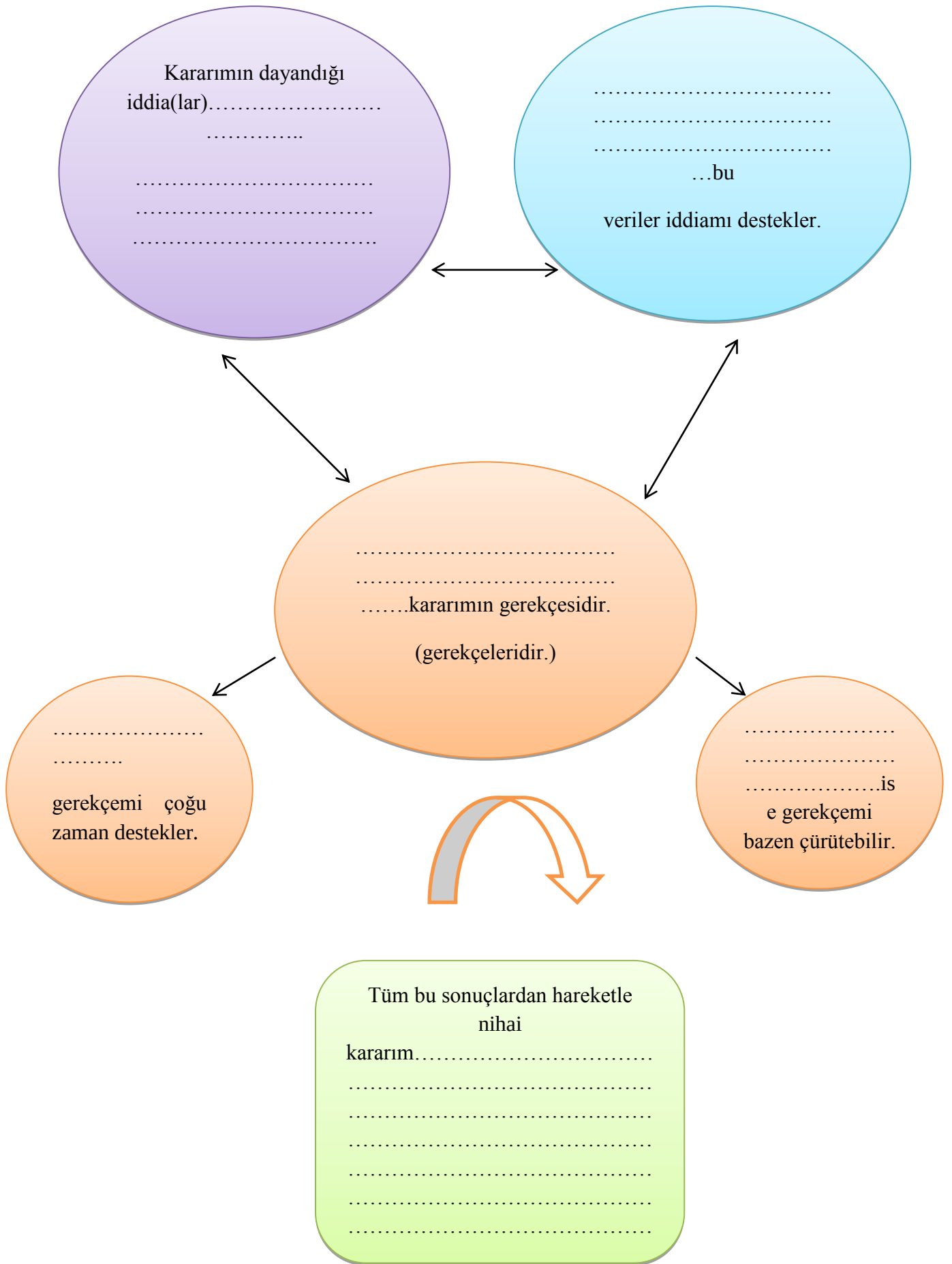
Ali Bey Ege Üniversitesi ziraat mühendisliği bölümünden mezun olmuş ve Amerika’da yüksek lisans yapmış başarılı bir ziraat mühendisidir. Babası da çiftçi olan Ali Bey, fakültede okuduğu yıllarda almış olduğu eğitimden ve Amerika’da çalıştığı çok modern tarım tesislerinden sonra memleketi olan Adıyaman’da insanların çok bilinçsiz çiftçilik yaptıklarını ve çok verimli olan topraklardan yeterince yararlanamadıklarını fark etmiştir. Her tatil döneminde Adıyaman’a gelen Ali Bey, babasına ve akrabalarına ait olan arazilerin toprak analizlerini yaptırmış ve bu topraklarda farklı ürünler yetiştirmeyi denemiştir. Yapmış olduğu çalışmalar sonucunda aslında Adıyaman topraklarının ve ikliminin uygun koşullar sağlandığında farklı tarım ürünlerinin yetişmesi için çok uygun olduğunu tespit etmiştir. Bunun üzerine Ali Bey Amerika’daki çalışmalarını tamamladıktan sonra memleketine gelip çiftçileri bilinçlendirmek ve Adıyaman’daki tarımsal verimliliği ve çeşitliliği artırmak için çalışmayı planlamıştır. Adıyaman’a geldikten sonra ilk iş olarak daha önceden toprak analizlerini yaptırmış olduğu babasının topraklarında yüksek gelir getirecek organik tarım faaliyetlerine başlamıştır. Ali Bey yaptığı planlı ve başarılı çalışmalar sonucunda organik tarımdan oldukça yüksek verimde ürünler elde etmiş ve bu ürünlerin daha büyük piyasalara girmesini de sağlamıştır. Çevresindeki insanlara çiftçilik danışmalığı yapmaya başlayan Ali Bey Adıyaman’da tarım konusunda sözü dinlenen bir kimse olmuştur. Bu çalışmasından sonra Ali Bey seracılık ve nar yetiştiriciliği konusunda çiftçileri bilgilendirmiş ve bu çalışmalardan da yüksek verim elde edilmiştir. En son Meyvecilik Araştırma Komisyonunun yapmış olduğu “Türkiye’nin kiraz üretiminde ve ihracatında dünyada önemli bir yere sahip olduğunu ve dünya kiraz üretiminde ilk sıralarda yer aldığını” haberini okuduktan sonra kiraz yetiştiriciliği üzerine detaylı araştırmalar yapmış ve Adıyaman’ın da kiraz üretimine uygun iklim ve toprak koşullarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Ali Bey kiraz üretimini Adıyaman’a ciddi bir ekonomik katkı sağlayacağını düşünmüş ve Adıyaman’da kiraz yetiştirmek için uygun bir arazi aramaya koyulmuştur. İlanda gördüğü bu araziye inceleyen Ali Bey bu arazinin konum olarak kiraz yetiştiriciliği için çok uygun bir alan olduğunu tespit etmiştir. Bunun üzerine Ali Bey bu araziye almak için emlakçıya gitmiştir.

Bir gün sonra Ahmet ve Ali Bey büyük bir umutla arsa sahibi Kadir Beyin yanına geldiler. Kadir Bey arazisini sadece para için satmadığını, kendisinin yaşlandığını ve pek bir iş yapamadığını, arsasının Adıyaman için hayırlı bir işte kullanılmasını istediğini belirtti. Bunun için arsayı kime satacağına karar vermede önce hem Ahmet Bey’i hem de Ali Bey’i dinledi. ***Siz Kadir Bey’in yerinde olsaydınız arsayı kime satardınız?***

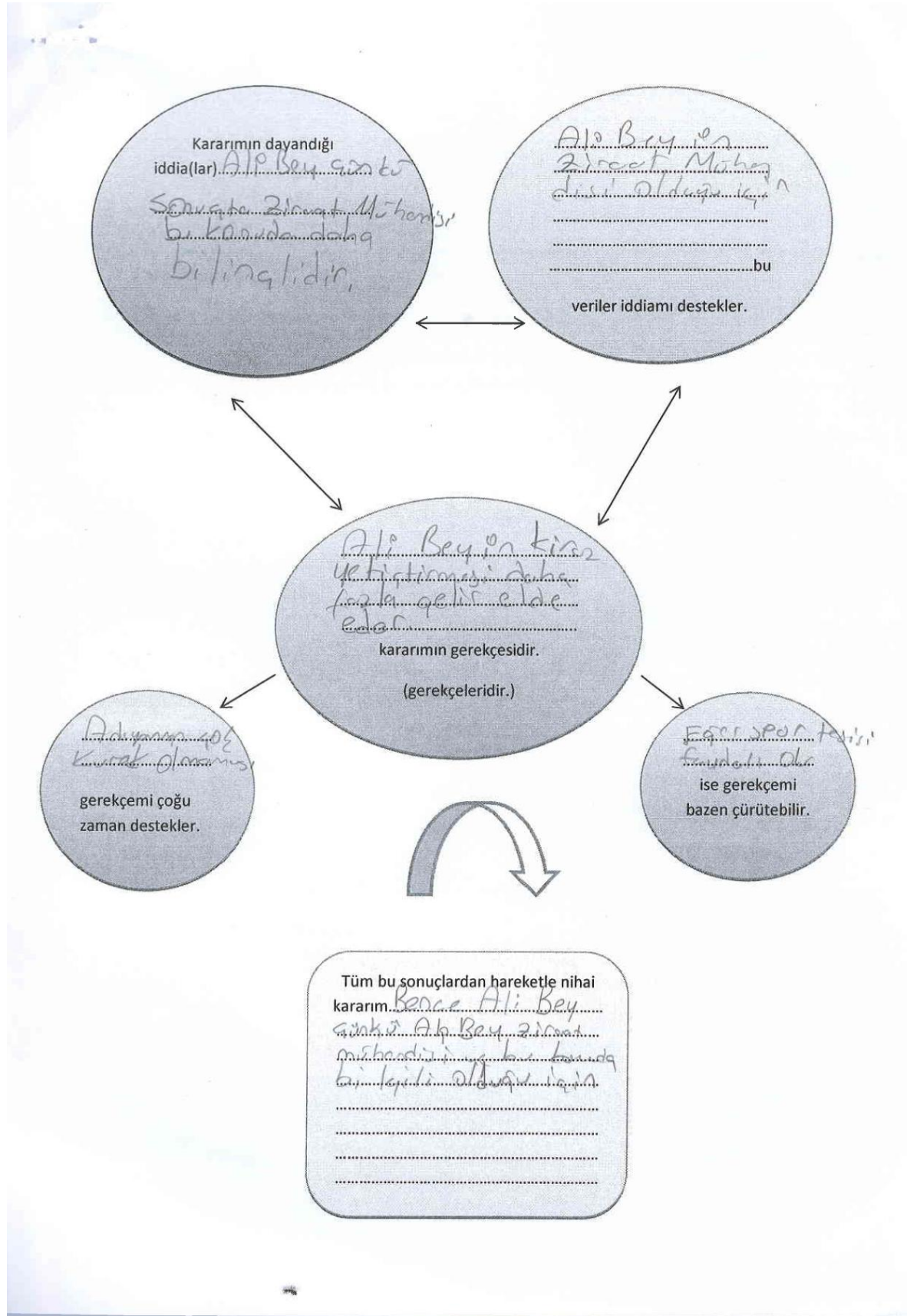
Aşağıda bu durumla ilgili iki farklı karar verilmiştir. Bu kararları grubunuzla sesli bir şekilde tartışınız ve boşlukları kararınıza etki eden faktörleri de değerlendirerek doldurunuz. Kararınızı verirken yukarıdaki metinleri dikkatlice okuyunuz.

KARAR I: Arsamı Ahmet Bey’e satarım.

KARAR II: Arsamı Ali Bey’e satarım.



EK 2: Birinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği



EK 3: İkinci Hafta Etkinliği

Kadir:

Arkadaşlar unutmayalım ki meslek tercihi, statü ve iyi bir gelir ile sınırlandırılmaz. Bence meslek tercihinde bulunurken öncelikle kendi yeteneklerimizi ve ilgilerimizi göz önünde bulundurmalıyız. Size bir örnek vermek istiyorum. Arkadaşım Mert okulda çok başarılı, sınavlarda hep 95 ya da 100 alıyor. Ancak çok içine kapanık ve çok az konuşuyor. Ama çok güzel şiir yazıyor, başarılı bir şair olmak istiyor. Bunun için lisede edebiyat bölümünde okumak istiyor. Ailesi ise onun avukat olmasını istiyor ve lisede matematik ve Türkçe okumasını istiyor. Mert konuşmayı sevmiyor, avukatların çok konuşması gerekiyor. Sizce Mert okulda çok başarılı olsa bile, başarılı bir avukat olabilir mi? Bence Mert'in ilgisi ne yöndeysen ona uygun bir meslek tercih etmelidir.

Ali:

Arkadaşlar iyi bir meslek sahibi olabilmek için çok çalışıp iyi bir üniversitenin iyi bir bölümünü kazanmalıyız. Dün okul birincisi olan öğrencilerin üniversite sınavında ilk üç tercihlerine girme oranının % 85 olduğunu öğrendim. Bence iyi bir üniversitenin iyi bir bölümünden mezun olmak hayatta statü ve yüksek geliri birlikte getirir. Mesela benim dayım ODTÜ bilgisayar mühendisliği bölümünden mezun oldu. Mezun olduktan kısa bir süre sonra özel bir şirkette aylık 5000 TL'ye işe girdi. Bence meslek seçiminde statü ve yüksek gelir önemli faktörlerdir.



Yağmur:

Kadir'e katılıyorum arkadaşlar ama meslek tercihi yaparken ailelerimizin de fikirlerini göz önünde bulundurmanız gerekiyor. Çünkü onlar bizden daha tecrübeliler ve daha doğru karar verebilirler. Annem ablama hep İngilizce öğretmenini olmasını söylerdi. İngilizce öğretmenlerinin daha kolay atanabileceklerini bu yüzden bu mesleği tercih etmesi gerektiğini söylerdi. Ablam da annemi dinledi ve lisede dil bölümünü okudu. Daha sonra üniversite sınavı sonucunda İngilizce öğretmenliği bölümünü kazandı ve İngilizce öğretmenisi oldu. Üniversiteyi bitirdiği yıl da atandı. Ama benim durumum farklı, annem ablam gibi öğretmen olmamı, babam ise doktor olmamı istiyor. Sizce hangi mesleği tercih etmelim?

Zeynep:

Ali'ye katılıyorum. Okuldaki başarı, öğrencide bilgi birikimi sağlar. Bilgi birikimi ise kendimize olan güveni artırır ve sınavlarda daha başarılı olmamızı sağlar. İyi bir üniversitenin iyi bir bölümünü kazanmak için sınavlarda başarılı olmak gerekir. Böylece toplumda saygınlığı olan ve iyi gelir getiren meslek sahibi olabiliriz. Örneğin doktorluk, hâkimlik gibi meslek gruplarının maddi geliri ve toplumdaki saygınlığı diğer meslek gruplarına göre daha fazladır.

MESLEKLERİMİZİ NASIL SEÇERİZ?

Yukarıdaki resimde bir grup öğrenci meslek tercihi yapmakta hangi faktörlerin etkili olduğu konusunda tartışmaktadırlar. Zeynep ile Ali konu ile ilgili fikirlerini söylerken Yağmur defterine bazı notlar almakta, Kadir de internetten konu ile ilgili araştırma yapmaktadır. Siz de sınıfınızda en az dört kişilik gruplar oluşturunuz. Grup üyelerinizle birlikte aşağıdaki soruları tartışarak cevaplamaya çalışınız.

The image contains seven horizontal, wavy-edged rectangular boxes, each with a different colored border. The colors from top to bottom are: black, blue, orange, green, purple, red, and teal. These boxes are intended for group discussion and writing answers to the questions provided in the text above.

EK 4: İkinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği

MESLEKLERİMİZİ NASIL SEÇERİZ?

Yukarıdaki resimde bir grup öğrenci meslek tercihi yapmakta hangi faktörlerin etkili olduğu konusunda tartışmaktadırlar. Zeynep ile Ali konu ile ilgili fikirlerini söylerken Yağmur defterine bazı notlar almakta, Kadir de internetten konu ile ilgili araştırma yapmaktadır. Siz de sınıfınızda en az dört kişilik gruplar oluşturunuz. Grup üyelerinizle birlikte aşağıdaki soruları tartışarak cevaplamaya çalışınız.

Yukarıdaki resimde sizce Ali'nin iddiası nedir?

Saygın bir meslek geliri yüksek olduğu için ondan

Ali'nin düşüncesini destekleyen bir verisi veya kanıtı var mıdır?

Ali'nin dayısı bilgisayar mühendisinde okumuş sınıava girmiş
ataması hemen gelmiş şirket kurması

Ali'nin iddiası ile kanıtları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan gerekçe ne olabilir?

Ali'nin arkadaşı üniversite sınavında tercihlerinin girme
oranı olduğunu söylüyor

Ali'nin iddiasını hangi arkadaşı destekliyor? Nasıl?

Zeynep destekliyor: Doktorlar ve hakimlik gibi meslek gruplarının
maddi geliri ve toplumdaki saygınlığı diğer meslek gruplarına
göre daha fazladır

Kadir'e göre Ali'nin iddiası hangi şartlarda geçerli değildir?

Mert fazla konuşmuyor mert çok güzel şiir yazıyor ama
annesini avukat olmasını istiyor mert fazla konuşmaması
sevmemesi için avukat olmak istemiyor güzel olmak istiyor.

Yağmur arkadaşlarından farklı nasıl bir iddia ortaya atmıştır?

Ailesinin önemli kararlar alması ve ailesine danışması

Yağmur iddiasını desteklemek için hangi veriyi kullanmıştır?

Yağmurun ablasının İngilizce öğretmeni olması

EK 5: Üçüncü Hafta Etkinliği

AYŞE Mİ HAKLI, AİLESİ Mİ?

Ayşe eve geldiğinde babasının davranışlarından çok kızgın olduğunu fark etti. Biraz sonra babası Ayşe'yi yanına çağırdı: “Tiyatrocu olma fikri de nereden çıktı? Sana verdiğim bütün emekler boşa mı gidecek? Biz kızımızın doktor olmasını istediğimiz için büyük zorluklara göğüs geriyoruz. Tiyatrocu olma fikrini kafana Funda'nın soktuğunu biliyorum. Bundan sonra Funda ile konuşmayacaksın. O da bizi aramayacak. Telefon ederse yüzüne kapatırım. Şimdi odana git çalış!” diyerek Ayşe'yi azarladı. Ayşe ilk anda bu tepkiye şaşırdı fakat şaşkınlığı uzun sürmedi. Günlüğüne tiyatro sanatçısı olmak istediğini, bu mesleğe tutku derecesinde yakınlık duyduğunu yazdığını ve günlüğünü ortada bıraktığını hatırladı. Babası günlükte yazılı olanları biliyor olmalıydı. Babası odasına pek girmezdi. Olsa olsa annesi ya da kardeşi bu işi yapmış olabilirdi. Ayşe ağlayarak odasına gitti. Çok öfkelenmişti. Bu olayın üzerinden birkaç gün geçti. Evde soğuk bir hava esiyordu. Ayşe ve ailesi birbirlerine kırlmışlardı.....



Yurttaş Olmak İçin...

Umut Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998

Aşağıdaki soruları tartışın:

TARTIŞALIM

- Ayşe'nin hangi mesleği seçeceğine kim ya da kimler karar vermeli? Neden?
- Ayşe'nin yerinde olsaydınız meslek seçiminize sınırlama getirilmesi konusunda neler yapardınız?
- Siz meslek seçimine karar verirken nelere dikkat edersiniz? Neden?
- Ayşe babasını ikna etmek için meslek seçimi ile ilgili hangi bilgilerden yararlanmalıdır?
- Ayşe bu verileri hangi bilgilerle destekleyebilir?
- Ayşe'nin meslek seçimi hangi durumlarda doğru çıkmayabilir?

ÖYKÜYÜ SEN TAMAMLA



- Ayşe tiyatrocı olma fikrini ailesine mutlaka kabul ettirmek istemektedir. Bu fikrini ailesine kabul ettirmek için tiyatroculukla ilgili önce bir iddia ortaya atmıştır. Sonra bu iddiasını kanıtlayacak önemli bilgiler kullanmış ve bu bilgileri destekleyecek bir konuşma yapmıştır. Ayşe, babasına hangi durumlarda tiyatrocı olma fikrinin doğru olamayacağı ile ilgili bir bilgi de vererek onu daha kolay ikna edeceğini düşünmüştür.
- Yukarıdaki açıklamaları da dikkate alarak öyküyü tamamlayınız.

..... Ayşe ve ailesi birbirlerine kırılmışlardı.

EK 6:Üçüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği

ÖYKÜYÜ SEN TAMAMLA

DÜŞÜNELİM

- Ayşe tiyatrocu olma fikrini ailesine mutlaka kabul ettirmek istemektedir. Bu fikrini ailesine kabul ettirmek için tiyatroculukla ilgili önce bir iddia ortaya atmıştır. Sonra bu iddiasını kanıtlayacak önemli bilgiler kullanmış ve bu bilgileri destekleyecek bir konuşma yapmıştır. Ayşe, babasına hangi durumlarda tiyatrocu olma fikrinin doğru olamayacağı ile ilgili bir bilgi de vererek onu daha kolay ikna edeceğini düşünmüştür.
- Yukarıdaki açıklamaları da dikkate alarak öyküyü tamamlayınız.

..... Ayşe ve ailesi birbirlerine kırlmışlardı. Ayşe çok
üzülmüştü bu olaya, Ayşe babasını ikna etmeye
kararlıydı, Ayşe babasını nasıl ikna edeceğini
kuldu. Hemen yanına gitti. Babasına kırgın
olduğu için hemen ciimlesine başlamamıştı.
Biraz oturdaktan sonra Ayşe;
- "Baba ben karar verdim tiyatrocu olacağım
Sonra kanıtlayacağım. Benim bir arkadaşım anlata-
cağım. Benim arkadaşım da tiyatrocu olacaktı. Fa-
kat ailesi onun öğretmen olmasını istiyordu. Arka-
damın benden kat kat büyük. Onunla teza-
liiften tanıştık. O ailesinin sözünü dinledi ve
öğretmen oldu. Fakat öğretmen olduğuna pişman
oldu. Bütün öğrenciler ondan şikayetçi. Çünkü
anlatamıyor. Bu yüzden de okuldan ve öğ-
retmenlikten atıldı. Sen de benim böyle ol-

namu istemiyorsan lütfen ben istediğimi ...
mesleği olmayın. Fakat ben içinde beğenerek
olamazsam bu meslekten akarım. Eğer çok
fazla rol alamazsam o zaman sen
haklı akarsın babecığım."

Baba:

"Ben tabii ki senin ilerde anlattığın olayda
ki gibi olmam istemem bu yüzden sana
hak veriyorum."

Ayşe:

"Seni çok seviyorum."

EK 7: Dördüncü Hafta Etkinliği

BALIK ÇİFTLİĞİNDE BALIK TELEFİ

Çivril'e bağlı Gökgöl Köyü'ndeki alabalık üretim çiftliğinde 1,5 milyona yakın alabalığın telef olduğu bildirildi. Telefe, fabrika atıklarının yol açtığı ileri sürüldü.



Milliyet 27 Ekim 2013 AA-İBRAHİM SÜZER

Gökgöl köyünde Menderes Nehri üzerindeki kurulu olan bir firmaya ait alabalık üretim çiftliğinde balık telefleri yaşandı. Firma sahibi Osman Özpek'in durumu bildirmesi üzerine Denizli Çevre ve Şehircilik Müdürlüğü, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü ve Çivril Jandarma Komutanlığı'na ekipleri, balık çiftliğinde inceleme başlattı.

Denizli Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürü Sezgin Kutlu, balık çiftliğinin dışında da nehirde hayvan teleflerine rastlandığını bildirdi. Konunun çevre kirliliğinden kaynaklandığı şüphesi oluştuğunu, titiz bir çalışma yürüttüklerini bildiren Kutlu, "Bölgede oturan vatandaşların bir süre dereden avlanan balıkları tüketmemeleri uyarısında bulunduk. İncelemelerden sonra olumsuz bir durum yoksa tekrar balık tüketmeleri konusunda duyuru yapacağız. İlk belirlemelere göre, alabalık çiftliğinde 1,5 milyon civarı balık kaybının olduğunu gözlemledik" diye konuştu. Çiftlik sahibi Osman Özpek ise, 6 yıldır işlettikleri alabalık üretim çiftliğindeki balıkların yüzde 80'nin telef olduğunu söyledi. Çiftlikteki ve doğadaki teleflerin Afyonkarahisar'daki fabrikaların atıklarının Menderes Nehri'ne karışarak, bölgeye taşınmasından kaynaklandığının tahmin ettiklerini söyleyen Özpek, "900 tonluk balık üretim tesisimiz var. Bunların içinde yavru balıklar da bulunuyor. Ürünlerimizi ihraç ediyoruz, telefler bize büyük bir darbe vurdu" dedi. Özpek, yetkililerden konunun üzerinde hassasiyetle durulmasını ve çevre kirliliğine yol açan etkenlere karşı hızla önlem alınmasını beklediklerini ifade etti. Köy muhtarı Kadir Akar ise 50 haneli, 160 nüfuslu bir köyün geçim kaynağının balıkçılık ve çiftçilikle geçim kaynağı sağladıklarını, nehirde yaşanan ölümler nedeniyle balık tutamadıklarını belirterek, "köy camisinden anons yaptırarak, balık tutulması ve tüketilmesinin ikinci bir duyuruya kadar sakıncalı olduğunu bildirdik. Yetkililerden hassasiyet göstermelerini ve konunun bir an önce aydınlığa kavuşmasını bekliyoruz" diye konuştu.

AFYONKARAHİSAR'DA SANAYİ

Afyonkarahisar, ülkemizdeki coğrafi konumuna rağmen yıllarca sanayileşme sürecine girememiştir. Son yıllarda Afyonkarahisar, özel sektörün de yatırımlara yönelmesiyle sanayileşmede yeni bir döneme girmiştir. Afyonkarahisar'da büyük bir gelişme gösteren geçim kaynaklarında biri de imalat sanayidir. Eskiden beri bilinen kaymak ve kaymaklı şeker üretimi ile birlikte sucuk üretimi şehir ekonomisinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle İncehisar ve çevresinde çıkarılan mermer ise farklı biçimlerde işlenmek suretiyle yurt içine ve yurt dışına satılmakta, yörenin geçim kaynağı özelliğini korumaktadır. Bunun yanında un, yem, tuğla, yağ ve lastik vb. imalat sektöründeki yatırımlar sanayileşme sürecini belirgin olarak ortaya koymaktadır. Başlangıçta tarıma dayalı olarak gelişme gösteren sanayi sektörü, günümüzde çeşitlilik göstererek gelişimini sürdürmektedir. Sanayi sicil kayıtlarına göre, Afyonkarahisar ilinde kayıtlı işletmelerde çalışan personel sayısı toplam 17.658'dir.

(Afyonkarahisar Belediyesi-www.afyon-bld.gov.tr)

Yaşanan bu gelişmeler üzerine çiftlik sahibi Osman Özpek çiftliğinin yakınında bulunan fabrikaların kapanması için mahkemeye başvurmuştur. Savcılık makamı Osman Bey'in başvurusu üzerine araştırmalarda bulunmuş ve yukarıdaki metinlere de dayanarak bir iddianame hazırlamıştır. Fabrika sahiplerinin avukatları da fabrikaların kapanmaması için bir savunma metni hazırlamışlardır. Siz bu mahkemede görevli hakim olsaydınız iki tarafın da savunmalarını dinledikten sonra nasıl bir karara varırdınız?

Karar vermeden önce savcı adına veya fabrikaların avukatları adına savunma yapınız.

Savunmalarınızı yaparken yukarıdaki metinlerden yararlanınız.

Daha sonra hâkim olarak final kararınızı veriniz

SAVCILIK İDDİANAMESİ

Savcının Adı ve Soyadı:

Konu ile ilgili yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda **savcılık makamının** iddiası:

İddiamı doğrulayan bilgiler:

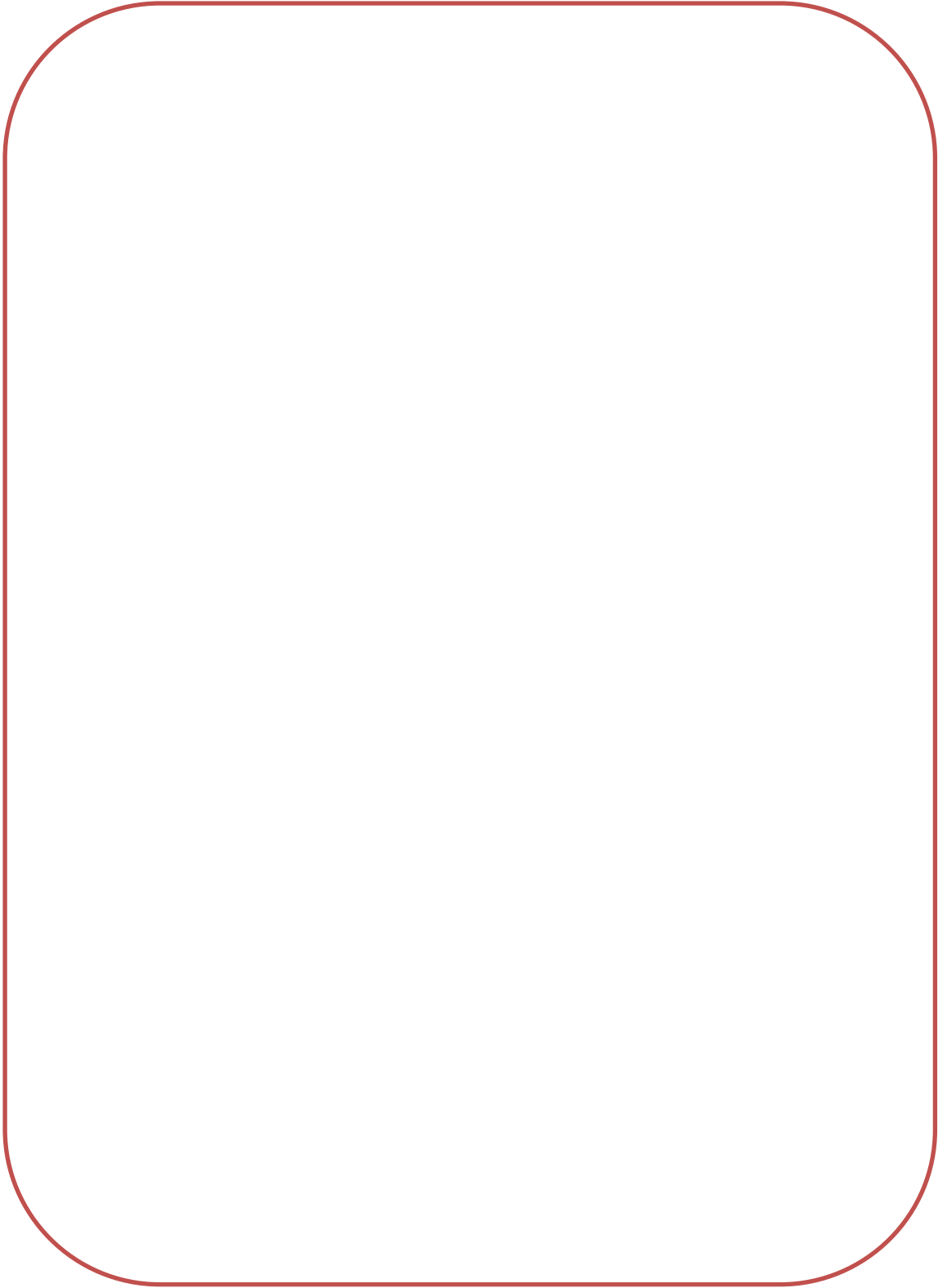
İddiamın gerekçeler:

İddiamı destekleyen bilgiler:

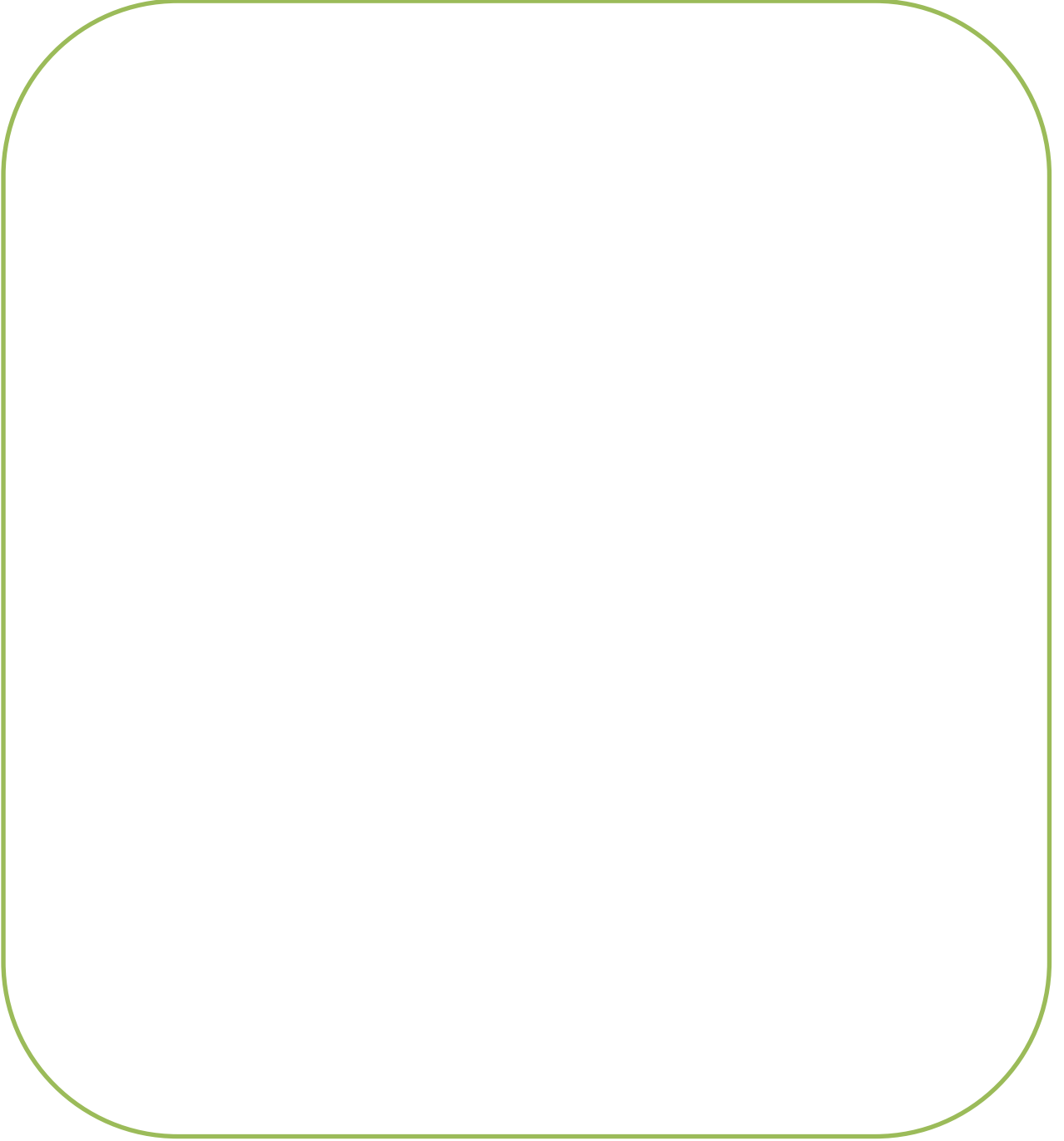
İddiamı güçlendiren durumlar:

İddiamı değiştirebilecek durumlar:

FABRİKA AVUKATININ SAVUNMASI



HAKİMİN KARARI



EK 8: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Savcı Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği

SAVCILIK İDDİANAMESİ

Savcının Adı ve Soyadı: Beyza Perişen

Konu ile ilgili yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda savcılık makamının iddiası:

Konu ile ilgili yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda savcılık makamının iddiası:

iddiamı doğrulayan bilgiler: Burada 1,5 milyar civarı balık kaybı olduğundan ve bütün kirler oraya gittiğinden dolayı.

iddiamın gerekçeler: Burada balık kaybı daha da arta bilir.

iddiamın gerekçeler:

iddiamı destekleyen bilgiler: İncelemeden sonra kötü bir durum varsa.

iddiamı destekleyen bilgiler:

iddiamı güçlendiren durumlar: Balıkların ölmünden sonra birbaha aynı şeyi yapması

iddiamı güçlendiren durumlar:

iddiamı değiştirebilecek durumlar: Eğer durum düzeliirse iddiam değişebilir.

iddiamı değiştirebilecek durumlar:

EK 9: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Avukat Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği

FABRİKA AVUKATININ SAVUNMASI

Avukatın Adı ve Soyadı: Ayşe Akbaş

Konu ile ilgili yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda savunma makamının iddiası:

Fabrikaların kapanmamalıdır.

İddiamı doğrulayan bilgiler: 17.658 işçi fabrikadan çıkıyorlar.

Bu sayede bir sürü insan işsiz kalıyor.

İddiamın gerekçeleri: Bir sürü insan sanayi işinden çıkıyor. Çıktığı için ve Sanayinin azaldığı için kapanması lazım.

İddiamı destekleyen bilgiler: İşçilerin işsiz kalmasıdır. Ve onlar da yemek üretiyor. Balıktan tüketen insanlar o sanayideki eşyalardan beslenebilirler.

İddiamı güçlendiren durumlar: İşçilerin çıkmasıyla birlikte onların çocuklarının eğitimi var. İşsiz kalırsa çocukları mahrum olur.

İddiamı değiştirebilecek durumlar: Daha bu olaydan sonra tekrar yaşanırca bu olay kapanmalıdır.

EK 10: Dördüncü Hafta Etkinliğine İlişkin Hakim Rolündeki Öğrenci Çalışma Örneği

Hâkimin Adı ve soyadı: *İlhami Ekin*

FINAL KARARI

İncelemiş olduğum dosyalara dayanarak *avukat* tarafının iddiasını haklı buluyorum.

Çünkü..... *avukat herkesi düşünüyor. Kim ısrarla azalar hem ekonomik gelir azalar. Böylece daha fazla telif alınır. Ama örnekte filtre veya para cezası verilebilir. Bu nedenle hem herkesin bu olan ve böylece böylece getirdi daha düşünür.*

EK 11: Beşinci Hafta Etkinliği

BİR VAKIF DA BİZ KURALIM

Vakıf, bir kişinin, belirli bir hizmetin yerine getirilmesi ya da başkalarının yararlanması için malını, parasını ya da mülkünü bağışlayarak oluşturmuş olduğu kuruluştur. Vakıfların kuruluş amaçları toplumsal dayanışma ve yardımlaşmadır.

Yukarıdaki bilgilerden de yararlanarak bir vakıf kurunuz. Kuracağınız vakıf ile ilgili bilgileri aşağıdaki vakıf senedini doldurarak belirtiniz.

Vakfın Adı:

Vakfın Merkezi:

Vakfın Amacı:

Vakfın Gelirleri:

Vakfın Giderleri:

Vakfın Kurucuları:

Vakfın Sonlandırılması:

DÜŞÜNELİM, TARTIŞALIM

1. Bu vakfı hangi ihtiyacı karşılamak için kurdunuz?
2. Bu vakfı kurmadan önce hangi araştırmaları yaptınız?
3. Yaptığınız araştırmalar sonucunda vakfın gerekliliği ile ilgili hangi bilgilere ulaştınız?
4. Ulaştığınız bilgileri nasıl desteklediniz?
5. Sizin kurduğunuz vakfa benzer bir örnek verir misiniz?
6. Vakfınızın varlığını ne kadar süre devam ettirebileceğini düşünüyorsunuz? Neden?
7. Sizin bu vakfı kurmanıza nasıl bir durum engel olabilirdi?

EK 12: Beşinci Hafta Etkinliğine İlişkin Öğrenci Çalışma Örneği

Deniz Berke Çakır
BİR VAKIF DA BİZ KURALIM Grup Beyaz

Vakıf, bir kişinin, belirli bir hizmetin yerine getirilmesi ya da başkalarının yararlanması için malını, parasını ya da mülkünü bağışlayarak oluşturmuş olduğu kuruluştur. Vakıfların kuruluş amaçları toplumsal dayanışma ve yardımlaşmadır.

Yukarıdaki bilgilerden de yararlanarak bir vakıf kurunuz. Kuracağınız vakıf ile ilgili bilgileri aşağıdaki vakıf senedini doldurarak belirtiniz. E-7

Vakfın Adı:
Adıyamana Sanatçı getirme vakfı

Vakfın Merkezi:
Atatürk Bulvarı karesi, pizza pizzanın yanı

Vakfın Amacı:
Adıyaman'da hasta olan çocukların dilekleri olan sanatçıları getirme

Vakfın Gelirleri:
Gönüllü halk tarafından kensilerin

Vakfın Giderleri:
Sanatçıların Adıyamana gelmesi için
ödenen para stüdyonun hazırlanması için
verilen para

Vakfın Kurucuları:
Deniz Berke Çakır, Mahmut Erol, Yaşar
Tekin, Caner Güleş.

Vakfın Sonlandırılması:
Sanatçıların gelmek için aşırı para
istememesi

DÜŞÜNELİM, TARTIŞALIM

1. Bu vakfı hangi ihtiyacı karşılamak için kurdunuz?

Hasta olan çocukların görmek istedikleri sanatçıları Adıyamana getirip onları sevindirmek

2. Bu vakfı kurmadan önce hangi araştırmaları yaptınız?

Bu vakfı kurmadan önce kütüphaneye gittim vakıfları gezdim internetten araştırdım.

3. Yaptığınız araştırmalar sonucunda vakfın gerekliliği ile ilgili hangi bilgilere ulaştınız?

Adıyaman'da bugüne kadar böyle bir vakıf kurulmamış Adıyaman'da 5000 tane ölümcül hastalıklı çocuk var en azından bir tanesi bile sevinir

4. Ulaştığınız bilgileri nasıl desteklediniz?

Bir dilek tut vakfının sitesini gezdim hasta çocukları nasıl sevindindiklerini gördüm.

5. Sizin kurduğunuz vakfa benzer bir örnek verir misiniz?

Benim kurduğum vakfa örnek olarak Bir Dilek Tut vakfı var.

6. Vakfınızın varlığını ne kadar süre devam ettirebileceğini düşünüyorsunuz? Neden?

Vakfın en büyük yetkilileri ölürse vakıf biter. yada vakıfa sürekli maddi yardım edenler yardım

7. Sizin bu vakfı kurmanıza nasıl bir durum engel olabilirdi? Mesense biter

Halk bu vakfı sevmese desteklemese ve ailemiz izin vermezse

EK 13: Tez Uygulaması İzin Dilekçesi



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708/150/1051397
Konu: Tez Çalışması İzni.

11/03/2014

ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

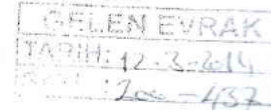
İlgi: 07/03/2014 tarih ve 52755948/100-143 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Fatma TORUN'un "Argümantasyon Temelli Öğretimin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi" konulu doktora tez çalışmasını İlimiz Mekez Şehit Cem Özgül Ortaokulunda yapması Valilik Makamının 11/03/2014 tarih ve 48278708/150/1033505 sayılı Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet ALAGÖZ
Millî Eğitim Müdürü V.

EK:
- 1 Adet Onay (1 Sayfa)



Güvenli Elektronik İmza
İmza ile Ayarlar.
11 Mar 2014
Mehmet TEKEL
V.H.K.I.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4066 4b27-30a9-904b-6fba kodu ile yapılabilir.



**T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 48278708/150/1033505
Konu: Tez Çalışması İzni.

11/03/2014

**VALİLİK MAKAMINA
ADİYAMAN**

İlgi: Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07/03/2014 tarih ve 52755948/100-143 sayılı yazısı.

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan **Fatma TORUN**'un "Argümantasyon Temelli Öğretimin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi" konulu doktora tez çalışmasını İlimiz Mekez Şehit Cem Özgül Ortaokulunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

**Ahmet ALAGÖZ
Millî Eğitim Müdürü V.**

**OLUR
11/03/2014**

**Murat SÜZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı**

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c75-d70c-3d72-9cbd-944f kodu ile yapılabilir.

EK 14: Argümantasyon Değerlendirme Rubriği

Argümantasyon Düzeyi	Puan	Argümantasyon İçeriği (Kriter)
Düzey 1	1	Net iddia yok (Dolaylı iddia)
	2	Basit bir iddia
	3	Basit bir iddia ve karşı iddia
Düzey 2	1	İddia+veri
	2	İddia+veri+gerekçe
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici
Düzey 3	1	İddia+(veri)+çürütücü(Zayıf, net değil)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü (Zayıf, net değil)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü (Zayıf, net değil)
Düzey 4	1	İddia+veri+ çürütücü(Net, açık, güçlü)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü(Net, açık, güçlü)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü(Net, açık, güçlü)
Düzey 5	1	İddia+veri+ çürütücü(Birden fazla, net)
	2	İddia+veri+gerekçe+ çürütücü(Birden fazla, net)
	3	İddia+veri+gerekçe+destekleyici+çürütücü(Birden fazla, net)

NOT: Argümantasyon Değerlendirme Rubriği araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup resmi izin alınmadan kullanılamaz.

EK 15: Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği

Karar verme basamakları	Puan	Beceri (Kriter)
Karar verilecek konunun belirlenmesi	1	Karar verilecek konu ile ilgili dolaylı bir iddiada bulundu.
	2	Karar verilecek konu ile ilgili basit bir iddiada bulundu.
	3	Karar verilecek konu ile ilgili basit bir iddia ve karşı iddiada bulundu.
Kararın amacının, gerekçesinin belirlenmesi	1	Karar verilecek konu ile ilgili herhangi bir gerekçe sunmadı.
	2	Karar verilecek konu ile ilgili bir gerekçe sundu.
	3	Karar verilecek konu ile ilgili birden fazla gerekçe sundu.
Karar verilecek konu ile ilgili bilgi toplanması	1	Vereceği kararı desteklemek için herhangi bir veriden yararlanmadı.
	2	Vereceği kararı desteklemek için bir veriden yararlandı.
	3	Vereceği kararı desteklemek için birden fazla veriden yararlandı.
Seçenekler sıralanır. <i>Kararın geçersiz olabileceği durumlar</i>	1	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili zayıf bir çürütücü kullandı.
	2	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili net bir çürütücü kullandı.
	3	Kararının hangi durumlarda geçersiz olabileceği ile ilgili birden fazla çürütücü kullandı.
Kararın verilmesi	1	Kararını verirken argümantasyon sürecini kullanmadı.
	2	Kararını verirken argümantasyon sürecini kısmen kullandı.
	3	Kararını verirken argümantasyon sürecini tam olarak kullandı.

NOT: “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği” araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup resmi izin alınmadan kullanılamaz.