



**TERS YÜZ SINIF MODELİ VE
ARGÜMANTASYON MODELİNİN SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA
ETKİSİ**

Yavuz Selim SEÇGİN

Yüksek Lisans Tezi

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Suat POLAT
AĞRI-2024**

**T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

Yavuz Selim SEÇGİN

**TERS YÜZ SINIF MODELİ VE ARGÜMANTASYON MODELİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. Suat POLAT

AĞRI-2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

x Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

ΔTezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Δ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2024

Yavuz Selim SEÇGİN

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Yavuz Selim SEÇGİN	
Numarası	226052246	
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	
Bilim Dalı	Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Programı	Tezli Yüksek Lisans	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Doç.Dr Suat POLAT	
Tez Başlığı	Ters Yüz Sınıf Modeli Ve Argümantasyon Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	23	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	17	% 30
Materyal ve Yöntem	28	% 30
Araştırma Bulguları	15	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	9	% 20
TEZ (GENEL)	7	% 25

.../.../...

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza
Öğrenci Adı-Soyadı

İmza
Danışman Adı-Soyadı

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Suat POLAT danışmanlığında, Yavuz Selim SEÇGİN tarafından hazırlanan bu çalışma 24/06/ 2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç.Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Suat POLAT

Jüri Üyesi: Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin BAYRAM

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve ... / nolu kararı ile onaylanmıştır.

... /... / 2024

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TEŞEKKÜR	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi.....	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.2. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Öğretim.....	10
2.3. Teknoloji	11
2.4. Bilişim Teknolojisi.....	12
2.5. Harmanlanmış Öğrenme.....	13
2.5.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları	14
2.6. Ters Yüz Sınıf Modeli.....	15
2.6.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaya Çıkışı	16
2.6.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları ve Dezavantajları	17
2.7 Argüman ve Argümantasyon.....	19
2.7.1 Toulmin ve Argümantasyon Modeli	22
2.7.2 Argümantasyon Süreci ve Eğitime Katkıları	25

2.7.3 Argümantasyon Temelli Öğrenme ve Eleştirel Düşünme	27
2.8 Sosyal Bilgiler de Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme	29
2.8.1 Ters Yüz Sınıf Modeli ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	30
2.8.2 Argümantasyon Temelli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	31
2.9 Yurt içinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	32
2.9.1 Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	32
2.9.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	33
2.9.3 Argümantasyon Sürecinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	34
2.9.4 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci	38
3.2. Çalışma grubu	46
3.3. Verilerin Toplanması.....	46
3.3.1. Veri Toplama Araçları.	47
3.3.2 Veri Analiz İşlemleri	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	49
4.1. Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular	49
4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	50
4.3. Başarı Ölçeğine İlişkin Bulgular	53
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve Tartışma	57
5.2. Öneriler.....	60
KAYNAKLAR	62

EKLER	81
ÖZGEÇMİŞ	101



YÜKSEK LİSANS TEZİ
TERS YÜZ SINIF MODELİ VE ARGÜMANTASYON TEMELLİ
ÖĞRENME MODELİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ

Yavuz Selim SEÇGİN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Suat POLAT

2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında, 6. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenciden oluşan Ters Yüz Sınıf Grubu (TYSG), 31 öğrenciden oluşan Argümantasyon Temelli Öğrenme Grubu (ATÖG), 26'şar öğrenciden oluşan iki (2) farklı Millî Eğitim Bakanlığı Müfredatına Dayalı Sınıf Grubu (MEMDSG) olmak üzere toplam 111 öğrenci ile sosyal bilgiler dersi kapsamında 1 hafta pilot uygulama, 7 hafta esas uygulama olmak üzere 8 haftalık süre boyunca yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler arasında Solomon Dörtlü Grup deseni tercih edilmiştir. Bu desenle dört farklı grup, yansız atamayla oluşturulmuş; bu gruplardan ikisi kontrol, ikisi ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Grupların oluşturulmasında rastgele ve yansız atama prensibi esas alınmıştır. Her bir grupta son test ölçümleri gerçekleştirilirken, ön testler sadece bir kontrol ve bir deney grubunda uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan başarı testlerinin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk normallik testi ile ölçülmüştür. Verilere göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarı testi puanları parametrik testlerden t-testi ile analiz edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin tutum puanlarının

normal dağılım gösterip göstermediği de Shapiro-Wilk normallik testi ile ölçülmüştür. Sınıflar arası tutum karşılaştırmaları parametrik t-test ile test edilmiştir

Araştırmanın sonucunda; akademik başarı değişkeninde TYSG ve ATÖG lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği incelendiğinde TYSG ve ATÖG öğrencilerinin MEMDSG öğrencilerine göre derse yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ters Yüz Sınıf Modeli, Argümantasyon Temelli Öğrenme, Harmanlanmış Öğrenme, Deneysel Solomon Dörtlü Grup Modeli



MASTER’S THESIS

**THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL AND
ARGUMENTATION MODEL ON STUDENTS' ACADEMIC
ACHIEVEMENTS AND ATTITUDE TOWARDS THE COURSE IN SOCIAL
STUDIOS COURSE**

 **Yavuz Selim SEÇGİN**

2024

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the impact of the Flipped Classroom Model (FCM) and Argumentation-Based Learning Model (ABLM) on students' academic achievement and attitudes towards social studies lessons. The study was conducted during the Spring semester of the 2023-2024 academic year with 111 students: 28 students in the Flipped Classroom Group (FCG), 31 students in the Argumentation-Based Learning Group (ABLG), and two (2) separate groups, both of them consist of 26 students, in the Traditional Classroom Groups (TCGs) based on the Ministry of National Educational Curriculum (MNEC), the interventions spanned 1 week of pilot implementation and 7 weeks of main implementation, in total 8 weeks. The study employed a quantitative research approach, specifically utilizing the Solomon Four-Group design among experimental designs. Four distinct groups were randomly assigned to ensure unbiased allocation, these two groups designated as control and the others as experimental. While post-tests were conducted across all groups, pre-tests were administered to one control and one experimental group. The data which is observed from the research used by the measuring instruments are analyzed by using a software package. If the achievement test demonstrates normality or not in scores experimental and control groups was evaluated by using the Shapiro-Wilk test. According to the data, the achievement test scores of the students in the experimental and control groups were analyzed by using the parametric t-test. Similarly, the normality of the students' attitude scores was also reviewed by using the Shapiro-Wilk normality test. Inter-class attitude comparisons were tested by using the parametric t-test.

At the end of research, the study revealed a significant improvement that favors FCM and ABLM in terms of academic achievement. Furthermore, an increase in positive attitudes towards social studies lessons was observed among FCM and ABLM students compared to TCG students.

Keywords: Social Studies, Flipped Classroom Model, Argumentation-Based Learning, Blended Learning, Experimental Solomon Four-Group Design



TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasında destek ve katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Suat POLAT hocama değerli katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde görüş ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BAYRAM, Öğr.Gör. Hakan ELİTOK, Öğr.Gör. Burak KOÇAK, Öğr.Gör. Murat ÇİMAGİL ve Öğr.Gör Dr. Gülbey KARATAŞ’a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, özellikle Sosyal Bilgileri Öğretmeni olan Sevgili Şeref GÜRBÜZ hocama ve çok değerli öğrencilerime teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, attığım her adımda bana güvenen, benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek beni bugünlere getiren ve araştırmam süresince bana sonsuz destek veren, babam Hamza SEÇGİN’e ve annem Leyla SEÇGİN’e en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde yanımda olan, hoşgörü, sabır ve anlayışı ile stresli dönemleri atlamamı kolaylaştıran çalışmamda büyük katkısı ve desteği olan sevgili eşim Serap ve evimizin neşe kaynağı olan hayatımıza yeni anlamlar katan kızlarım Azra ve Zeynebim’e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ağrı-2024

Yavuz Selim SEÇGİN

KISALTMALAR DİZİNİ

ATÖ	: Argümantasyon Temelli Öğrenme
ATÖG	: Argümantasyon Temelli Öğrenme Grubu
DSÖ	:Dünya Sağlık Örgütü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEMD	: Milli Eğitim Müfredatına Dayalı
MEMDSG	: Milli Eğitim Müfredatına Dayalı Sınıf Grubu
TYÖ	: Ters Yüz Öğrenme
TYSG	: Ters Yüz Sınıf Grubu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Solomon Dörtlü Grup Modeli.....	38
Tablo 2. Ders İzlenesi.....	40
Tablo 3. Tutum ve Başarı Ölçeğine İlişkin Normallik Testi bulguları.....	49
Tablo 4 Grup 1'in deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları	50
Tablo 5. Grup 1'in kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları	51
Tablo 6. Grup 1'in deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	51
Tablo 7. Grup 1'in deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	52
Tablo 8. Grup 2'nin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	52
Tablo 9. Grup 1 ve Grup 2'nin deney gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	53
Tablo 10. Grup 1 için deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	53
Tablo 11. Grup 1 için kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	54
Tablo 12. Grup 1 için deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	54
Tablo 13. Grup 1 için deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	55
Tablo 14. Grup 2 için deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	55
Tablo 15. Grup 1 ve Grup 2 için deney gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları.....	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.Toulminin Tartışma Metodolojisi.	23
Şekil 2. Tolumin'in Argüman Yapısı.....	24
Şekil 3.Uygulama Süreci.	39
Şekil 4. TYSG'ye sunulan ders içeriği video formatı(Eddpuzzle).....	44
Şekil 5. TYSG'ye sunulan ders içeriği formatı (Whatsapp).....	45
Şekil 6. TYSG'ye sunulan ders içeriği formatı (Zoom).	46



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmada ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında bulunan “Üretim, Dağıtım, Tüketim” ünitesindeki konular dâhilinde argümantasyon temelli öğrenme modeli ve ters yüz sınıf modeli öğretim modelinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkileri incelenmiştir.

1.1.Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi

İnsanlık tarihinin en temel ve belirleyici unsurlarından biri olan teknoloji, her geçen gün gelişmekte ve bu gelişmeler eğitim hayatında da kendini göstermektedir. Teknolojik gelişmelerin bu kadar ilerlediği bir süreçte, eğitim alanında da teknolojik gelişmelere paralel olarak çeşitli yansımaları olmuş ve yeni arayışlara gidilmeye başlanmıştır (Gökdemir, 2018). Ünsal (2018), teknolojinin eğitimdeki etkisini incelediğinde, özellikle öğrenci profillerinin değişiminde belirgin bir rol oynadığını belirtmektedir. Yeni nesil, doğdukları andan itibaren teknolojiyle iç içe büyümüşler ve öğrenme ortamlarından beklentilerini değiştirmişlerdir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu öğrenci kitlesi, geleneksel eğitim yerine daha çok teknolojik yöntemlerle pekiştirilmiş öğrenme ortamını tercih etmektedir. Bu nedenle, teknolojiyle büyüyen neslin daha etkili ve kalıcı bir eğitim alabilmesi için eğitim ortamlarının teknolojik öğrenmeye uygun öğrenme alanları şeklinde entegre edilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Kaya, 2018).

Diğer yandan, henüz çalışma hayatına girmemiş olan Alfa kuşağının gelecekte başarılı olabilmesi için doğru eğitimi alması gerekmektedir. Alfa kuşağının yaşadıkları dönemdeki teknolojik gelişmeler ve karakteristik özellikleri göz önüne alındığında, 2024 itibarıyla tamamı öğrenci olan bu kuşağın çağlarına uyum sağlayabilmesi için eğitim sisteminin temelden değişmesi gerekmektedir (Bennett, 2008). Araştırmacılar, Alfa kuşağının sahip olduğu özellikler nedeniyle geleneksel eğitim yöntemlerinin bu yeni öğrenci grubunun entelektüel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak donanıma sahip olmadığını düşünmektedir (Oblinger ve Oblinger, 2005; Prensky, 2001). Özellikle teknoloji bilgisi eksik olan öğretmenlerin, Alfa kuşağı öğrencileriyle ciddi zorluklar yaşayabileceği vurgulanmaktadır (Tapscott, 2009).

Teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle beraber öğrenci ve öğretmen aynı ortamda bulunmasalar dahi uzaktan eğitimin sağlamış olduğu avantajlarla öğrenme gerçekleşmektedir. Öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlarda bulunarak zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde öğrenmeyi gerçekleştirdiği bu yöntem, uzaktan eğitim yöntemi olarak bilinmektedir. Uzaktan eğitimin bir ürünü olarak ortaya çıkan en etkili kavramlardan biri ters yüz sınıf modeli olarak kabul edilebilir. Yenilikçi bir eğitim modeli olarak kabul edilen ters yüz sınıf modeli, sınıf içinde sunulan etkinliklerin sınıf dışına, sınıf dışı etkinliklerinin ise sınıf içine aktarılması fikrine dayalı olan bir eğitim modelidir (Gökdemir, 2018). Ters yüz sınıf modeli, zaman ve mekândan bağımsız olması gibi avantajları sayesinde yüz yüze eğitime alternatif bir öğretim modeli olarak uzaktan eğitimi daha da önemli hale getirmiştir (Kaban, 2013).

2019'da Çin'de ortaya çıkan ve 11 Mart 2020'de ülkemizde ilk kez görülen Covid-19 vakası ile ülkemizde büyük bir yıkıma yol açan Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat 2023 depremlerinde; uzaktan eğitimin sağlamış olduğu zaman ve mekân esnekliği sayesinde eğitim-öğretim kesintiye uğramadan devam etmiştir(MEB). Bu süreçte, MEB'in yürüttüğü çalışmalar ve teknolojik altyapı desteği, eğitimde sürekliliğin sağlanması açısından büyük önem taşımıştır. Öğrencilerin evlerinde de eğitimlerinden geri kalmamaları için gerekli tüm önlemler alınmış, uzaktan eğitim materyalleri ve canlı dersler aracılığıyla eğitim süreci devam etmiştir. Covid-19 salgını, başta bölgesel olarak görülse de kısa sürede tüm dünyayı sarmış ve tüm ülkeler acil durum planlarına geçiş yapmaya başlamıştır. DSÖ, Covid-19'un bulaşma hızının oldukça yüksek olmasıyla beraber nefes ve yakın temasla bulaştığını belirtmiş, bu yüzden tüm ülkelerin tedbirleri artırması gerektiğini duyurmuştur. Eğitim alanında da acil durum planına gidilerek tedbirler artırılmış, bazı ülkelerde okullar bir sonraki döneme kadar kapatılırken bazı okullar uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmıştır (Deli, 2021).

Türkiye'de COVID-19 vakası ve 6 Şubat depremleri sonrasında uzaktan eğitime geçilmiş, derslerin çevrimiçi ortamlarda devam edilmesi yönünde karar alınmıştır. Başlangıçta EBA eğitim sistemi üzerinden dersler canlı olarak işlenmeye başlamış, daha sonra ise EBA TV kanalı kurulmuş ve canlı derslerin yanında uzaktan eğitim desteklenmiştir (Başaran, 2020). Salgın ve deprem etkilerinin devam ettiği bu süreçte uzaktan eğitim, canlı dersler ve e-öğrenme olarak iki farklı şekilde devam etmiştir (Çavuşoğlu, 2021).

EBA, YouTube ve Zoom gibi platformlar canlı eğitimi kapsarken, TV kanalları üzerinden yayınlanan dersler ise e-öğrenme boyutunu oluşturmuştur. Bu iki farklı ve zorlu süreç içerisinde eğitim-öğretimin uzaktan devam etme mecburiyeti, öğrenmede teknolojinin ne kadar

önemli olduğunu gözler önüne sermiştir (Yıldırım Yakar, 2021). Bunun yanı sıra, teknolojinin sunduğu esneklik, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre çalışma imkânı tanımış, öğretmenlere ise ders içeriklerini daha etkin ve yaratıcı bir şekilde sunma fırsatı vermiştir. Sanal sınıflar, çevrimiçi ödev sistemleri ve dijital değerlendirme araçları, eğitimde verimliliği artırmış ve öğrenme sürecini daha izlenebilir hale getirmiştir. Teknolojiye entegre edilmiş yeni öğrenme yöntemlerinden biri olan ters yüz sınıf modeli; esneklik ve erişim kolaylığı, bireyselleştirilmiş öğrenme, sınıf içinde etkileşim ve kriz anlarında süreklilik gibi avantajlarıyla bu süreçte etkisini göstererek oldukça ön plana çıkmıştır (Sivarajah, 2019).

Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler neticesinde ters yüz sınıf modeli, geleneksel öğrenme modelleri ile uzaktan öğrenmenin birleştirildiği harmanlanmış eğitim modellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021). Ters yüz sınıf modeli, sınıf içinde geçen süre ile sınıf dışında geçen sürenin yer değiştirmesine olanak tanıyarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimini güçlendiren bir öğrenme modelini temsil etmektedir (Yorgancı, 2020). Bu öğrenme yönteminde, öğretmenin önceden hazırladığı materyalleri öğrencilerin dersten önce izleyerek verilen etkinlikleri tamamlaması esastır (İnciman Çelik ve Yumuşak, 2019). Ters yüz sınıf modelinde öğrenci, öğretmenin hazırlamış olduğu materyali kaç defa izleyeceğine kendisi karar vermesinden dolayı öğrencinin öz düzenleme sürecini geliştirir ve kendi öğrenme sürecini yönetmesine olanak sağlar (Bergmann ve Sams, 2012).

Bilgi çağındaki ilerlemeler, bireylerin sadece bilgiye sahip olmanın ötesinde, düşünme, sorgulama, araştırma yapma, hızlı ve etkili karar verme, bilinçli seçimler yapma gibi pek çok yeteneğe sahip olmasını gerektirmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Bilgi ve iletişim teknolojileriyle yoğun zaman geçiren kişiler, bilgiye hızla erişebildiklerinden dolayı neden ve niçin gibi açıklama gerektiren sorulara daha az vakit ayırmakta ve mevcut bilgiyi sorgulamadan kabul etme eğiliminde olmaktadır. Bu durum, bilgiyi hızla edinen bireylerin sorgulamadan geçen öğrenme sürecinde bilgiyi yapılandırmakta zorlanmalarına yol açmaktadır (Türkoguz ve Cin, 2013).

Bu bağlamda, eğitimdeki yeni modeller, öğrenme ortamlarının daha esnek hale getirilmesini ve öğrencilerin süreç içinde daha aktif bir rol üstlenmelerini gerektirmektedir. Bu sayede, öğrenciler sadece bilgiyi pasif olarak almakla kalmayıp aynı zamanda araştıran, sorgulayan, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilirler. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının

oluşturulması, bu yeni eğitim modelin temel gerekliliğidir (Tezci ve Perkmen, 2013). Araştırma ve sorgulamaya dayalı bu yöntemler, öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim yetenekleri ve dil becerilerini geliştirme ile bilimsel süreç becerileri kazanma gibi bilimsel okuryazarlık kavramlarına hizmet eden çeşitli hedefleri içermektedir (Duban, 2008; Demirbağ ve Günel, 2014). Eğitimciler tarafından öğrencilere sunulan bu ortamlardan biri, Argümantasyon temelli öğrenme modelidir. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi keşfetmelerine ve tartışmalarına imkân tanıyarak öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Jimenez-Aleixandre ,Rodriguez ve Duschl, 2000).

Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilere birtakım sorular sorup iddialar oluşturarak, bu iddiaları destekleyerek ve aksi yöndeki iddiaları sorgulayarak öğrenmeyi mümkün kılar. Bu öğrenme yönteminde öğrencilerin derslere etkili bir şekilde katılım gösterdikleri saptanmaktadır (Günel, Kınır ve Geban, 2012). Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilere savundukları düşüncelerle ilgili veri toplama, deliller sunma, iddialarına destek bulma ve bu süreci yazabilme gibi beceriler kazandırmayı amaçlar (Kabataş Memiş, 2014). Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerini güçlendirmenin yanı sıra bilimsel yöntemin doğasını kavramalarına ve kendi fikirlerini eleştirel bir perspektifle değerlendirmelerine imkân tanır (Sampson ve Gleim, 2009). Argümantasyon temelli öğrenme modeli aracılığıyla öğrenciler, herhangi bir konuyla ilgili duygularını açıkça dile getirebilirler. Bu modelle beraber öğrenciler, kendi düşüncelerini ifade ederken diğer insanların düşüncelerini de öğrenir, çeşitli fikirlere aşina olur, kendi görüşlerini oluşturur ve uygun buldukları fikirleri benimserken, ters düşenleri ise reddederler (King, 1997). Argümantasyon, bireyin toplumsal yaşamda etkin bir rol alabilmesi, adaptasyon gösterebilmesi, karşılaştığı sorunları çözebilmesi, eleştirel ve bilimsel yaklaşımlar geliştirebilmesi açısından son derece kritik bir öneme sahiptir (Nutt, 2008).

Argümantasyon süreci boyunca ortaya konulan düşüncelerle ilgili akla ilk gelen sorular genellikle "Bununla ilgili neden böyle düşünüyorsun?", "Nereden biliyorsun?" ve "Bu görüşü neden savunuyorsun?" şeklinde olabilir. Bu sorular, argümantasyon sürecinin başlangıcının belirlendiği noktayı gösterir; çünkü bu sorulara cevap bulmaya çalışan öğrenciler, argüman oluşturmaya başlamış ve tartışma ortamına dahil olmuşlardır (Küçük ve Aycan, 2014). Böylelikle öğrenciler, soru sorma yeteneği geliştirme, kanıtları sunma, ayrıca iddialarını oluşturma ve bu iddiaları bilimsel bir çerçevede karşılaştırma yaparak karar verme becerilerini uygulama yeteneğine sahip olabilirler (Yeşildağ Hasançebi ve Günel, 2013). Argümantasyon temelli öğrenme modeliyle öğrenciler, öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılım

gösterir; bu da onlara zengin bir öğrenme deneyimi sunar. Bu öğrenme biçimiyle, sosyal bilgiler dersinde sadece ezberci bir yaklaşımdan uzaklaşmayı teşvik etmez; aynı zamanda kanıtlara dayalı düşünme, farklı perspektifler sunma ve toplumsal sorunlara çözüm üretme yeteneklerini vurgular. Yapılan araştırmalar, bu sorgulayıcı ve kanıta dayalı öğrenme modelinin sadece fen bilimleri alanında değil, aynı zamanda sosyal bilgiler, okuma yazma, matematik ve yabancı dil gibi farklı alanlarda da öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (İlter, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin edindikleri bilgileri neden-sonuç ilişkileri içinde değerlendirerek çeşitli problemleri çözmekte ve üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için ATÖ modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. (Meral,2018).

Öğrencilere, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi ileri düzey düşünme becerileri kazandırma çabalarının yanı sıra, teknoloji destekli iş birlikli çalışmaları teşvik etmek de önemlidir. Bu bağlamda hem ters yüz sınıf modeli hem de argümantasyon temelli öğrenme modelinin, eleştirel düşünme, yaratıcılık, üst düzey düşünme ve işbirliği gibi temel becerileri öğrencilere kazandırmada aktif rol oynamaktadır (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021; Yorgancı, 2020).

Alanyazın tarandığında, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin ayrı ayrı ele alındığı birçok konuya rastlanmıştır. Ancak hangi yöntemin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın alanyazına yeni bir bakış açısı getireceği ve benzer çalışmalar yapan araştırmacılara rehberlik edebileceği varsayılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

1.2.2. Alt Problemler

1. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 1'in; kontrol grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 2'nin; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
6. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 1'in ve Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisinin irdelendiği Grup 2'nin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
7. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
8. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 1'in; kontrol grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
9. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney grubunun ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
10. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 1'in; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
11. Ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 2'nin; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
12. Argümantasyon temelli öğrenme modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 1'in ve Ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya etkisinin irdelendiği Grup 2'nin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu gidermesi düşünülmektedir. Bu modelin uygulanmasıyla birlikte, sorgulayan, eleştiren, bilgiyi inşa eden ve günlük yaşamlarında etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde nasıl uygulandığını ve bu modellerin öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Bu tür çalışmalar, eğitimde yeni yöntemlerin etkinliğini değerlendirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını anlamak açısından büyük önem taşır.

Öncelikle, ters yüz sınıf modeli öğrencilerin öğrenme materyallerini ders öncesinde kendi hızlarında çalışarak öğrenmelerine olanak tanır. Bu model, sınıf içinde daha fazla etkileşim ve uygulama fırsatı sunarak öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir(Sivarajah, 2019). Öte yandan, argümantasyon temelli öğrenme modeli öğrencilerin bilgiyi sorgulama, tartışma ve kendi argümanlarını geliştirme becerilerini güçlendirir. Bu model, eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerini geliştirerek öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilir (Erduran, 2019).

Bu çalışmanın sonuçları, bu iki öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına nasıl etki ettiğini ve derse karşı tutumlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koyabilir. Elde edilen bulgular, eğitimcilerin ve politika yapıcıların yeni öğretim yöntemleri konusunda bilinçli kararlar almasına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu tür çalışmalar eğitimde yenilikçi yöntemlerin etkilerini değerlendirerek öğretim pratiğini iyileştirmeye ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik önemli ipuçları sunabilir. Bu bağlamda hem ters yüz sınıf modeli hem de argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık, üst düzey düşünme ve iş birliği gibi temel becerilerin kazandırılmasında aktif rol oynamıştır (Sampson ve Clark, 2008; Sivarajah, 2019).

1.5. Varsayımlar

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama süresince; eşit şartlarda katılım sağladıkları, benzer imkanlara sahip oldukları ve birbirleri ile etkileşim içerisinde olmadıkları,

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri,

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eşit koşullara sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ve Ağrı ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokul ile sınırlıdır.
- Araştırma sosyal bilgiler dersinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile sınırlıdır.
- Araştırma yalnızca 6. sınıf öğrencileri ile sınırlı kalmıştır.
- Araştırmanın uygulanma süreci toplamda 8 hafta ile sınırlı kalmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu başlıkta çalışmanın kuramsal dayanaklarına değinilmektedir.

2.1. Eğitim

Eğitim, bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun olarak gerekli beceri ve bilgileri kazanmalarını sağlayıp onları dönüştüren ve şekillendiren bir süreçtir(Kızıloluk, 2013). Eğitimin temel amacı, bireylerin kişisel ve genel hedeflere odaklanarak gelişimlerini ve yeniden şekillenmelerini sağlamaktır.

Eğitim süreci, kişinin kendi isteği ve bilinçli çabalarıyla yaşamında ve tecrübelerinde dönüşümü teşvik ettiği bir yolculuktur (Ertürk, 1988). Yeni doğmuş bireylerden yetişkinlere kadar, eğitim bireylerin toplum içindeki rolünü yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinmelerini, bu sayede karakterlerini geliştirmelerini amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerini, öğrenmeye devam etmelerini içerir; bu bağlamda okul içi veya okul dışı alanlarda gerçekleşebilir (TDK, 2019).

Eğitim, bir süreçtir ve süreç, birbirini takip eden olayların veya durumların akışını içeren, bir sonuca ulaşmayı veya bir oluşumu gerçekleştirmeyi amaçlayan bir kavramdır (Büyükalın ve Filiz, 2011). Genel olarak eğitim, bireyin arzulanan davranışları (bilgi, görgü, kişilik, karakter, dünya görüşü vb.) değiştirme sürecini ifade edebilir (Topses, 2018).

İnsan hayatının ilk anlarından itibaren başlayan öğrenim süreci, bugün toplumsal bir yapı olarak tanınmaktadır ve tarih boyunca bilimin en köklü dallarından biri olmuştur. İlk çağlarda, bireylerin doğa ile olan savaşı, öğrenimi temel bir etkinlikler dizisi olarak ön plana çıkarmıştır. Bu dönemde, çetin yaşam şartları altında çocukların eğitimde en fazla anne ve babalarını model alma yöntemine başvurdukları belirlenmiştir. Toplum geliştikçe ve değişik işlevler kazandıkça, eğitim de kendine has bir işlev edinmeye başlamıştır (Celkan, 2011).

Eğitim terimi, farklı perspektiflerden tanımlanmıştır. Eğitimciler arasında yaygın bir görüşe göre, eğitim bir bireyin davranışlarını hedeflenen bir yönde değiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu anlayışın kökleri, 1940'ların Amerika'sında gerçekleştirilen program geliştirme faaliyetlerine uzanmaktadır. Bu tanımın öne çıkan yanı, eğitimin bireylerin davranışlarını belirli bir amaç doğrultusunda şekillendirmeyi hedeflemesi ve bu sürecin dışarıdan bir planlama ile yönlendirilmesidir. Ancak bu yöntem, insanların öğrenme süreçlerini yönetme isteği ile çatışır,

zira insanlar en teknolojik ortamlarda bile öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmayı arzular (Şimşek, 2017).Eğitime dair birçok tanım olmasına rağmen, eğitimin temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Yücel, 2004):

- Bireyin bir nesne olarak değerlendirilmesi,
- Eğitimin gerçekleşebilmesi için uygun şartların oluşturulması,
- Bireyin mevcut durumunun iyileştirilmesi gerektiği,
- Bireyin arzu edilen yönde gelişiminin sağlanması,
- Bireyin hedeflenen davranışları sergilemesi durumunda değerlendirilmesi.

Kısacası, eğitim; toplumun yaşam biçimini, temel değerlerini benimseyerek bu değerleri koruyan ve ideal birey modelini geliştirmeyi hedefleyen dinamik bir yapıdır (Gümüş, 2015).

Eğitim ve teknoloji, bireysel gelişimde kritik öneme sahip olan iki anahtardır. İnsanların hayatlarının başlangıcından itibaren var olan yeteneklerinin ilerlemesine katkı sağlayan eğitim, onların yetenekli ve yaratıcı bireyler olarak gelişimlerine imkân tanır. Yirmi birinci yüzyıl, teknolojinin hızla ilerlediği ve bilgi teknolojilerinin öne çıktığı bir dönem olarak kabul edilir. Her gün, yeni teknolojik yenilikler kullanıcılara sunulmakta, teknoloji bireylerin hayatlarında kaçınılmaz bir yer tutmaktadır. Bu çerçevede, yerel ve global düzeydeki teknolojik ilerlemeler, eğitim sistemlerini doğrudan etkileyerek öğrenim ve öğretim süreçlerini yeniden şekillendirir (Gürgün, 2014).

Çağımızın gerekliliklerine uyum sağlamak ve ilerleme hedefine ulaşmak açısından, eğitim tartışmasız bir şekilde en önemli etkidir. Bu amaca erişmek adına, eğitim teknolojilerinden maksimum düzeyde yararlanmak şarttır. Teknoloji, bir dizi bilimsel disiplinde problemlerin çözümünde kullanılan ve teori ile pratik arasında köprü kurma işlevi gören araçların bütünüdür (Alkan, 1987).

2.2. Öğretim

Öğretim, belirli bir hedef doğrultusunda bilgi aktarma süreci olup, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinliklerin düzenlenmesini, gerekli materyallerin sağlanmasını ve rehberlik yapılmasını içeren sistematik bir faaliyettir(TDK).Eğitim süreçleri içerisinde, eğitim kurumlarının belirli bir plan ve amaç doğrultusunda yürüttüğü faaliyetler öğretim olarak adlandırılır. Öğretim, belirli bir programa ve hedeflere bağlı bir süreç olarak karşımıza çıkarken, eğitim ise planlanmış deneyimler kadar bireyin kendi kendine öğrenmesine veya rastlantısal deneyimlere dayalı bir süreçtir (Şimşek, 2017).

Toplumun bireylerini belirlenen hedeflere ulaştırmak amacıyla kullanılan açık bir süreç olarak öğretim tanımlanabilir. Bu sürecin ana amacı, bireyde istenilen davranışsal değişiklikleri sağlayacak yöntemleri belirlemektir. Böylece, bireyde hedeflenen değişiklikler ile bu değişiklikleri sağlayacak eğitim deneyimleri arasında sıkı bir ilişki oluşturulur (Aşıloğlu, 2007). Başka bir açıklamaya göre, öğretim; önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren ve bireyin öğrenmesini etkin bir şekilde sağlayan bir dizi etkinliği kapsar (Taşpınar, 2015). Öğretimin temel özellikleri şunlardır (Bilen, 1999):

- Öğretim bir süreç olarak ele alınır.
- Öğretim, planlı ve programlı bir yapıya sahiptir.
- Öğretimin temel amacı, öğrencilerin gelişimini sağlamak ve onlara çeşitli beceriler kazandırmaktır.
- Öğretim, öğrenmeyi başlatma ve devam ettirme etkinliklerini içerir.

2.3. Teknoloji

Teknoloji kelimesi Yunan dilinden türemiş olup "sanat" ve "bilmek" kavramlarının birleşmesiyle meydana geldiği kabul edilir(Yapıcı, 2010). Kısacası; toplumu etkileyen problemlere yönelik bilimsel araştırmaların pratik çözümlere dönüştürölmesi ve bu çözümlerin etkin bir şekilde uygulanması şeklinde tanımlanır (Geçit, 2011). Teknolojik ilerlemelerle dünya sürekli olarak değişim içindedir. Teknoloji ve bilgi birikimi yüksek olan ölkelerin zengin ve refah içinde olduğu belirtilmektedir. Teknoloji, tarih boyunca toplumların yaşam tarzlarını dönüştören kritik bir etken olagelmıştır. Tarım teknolojilerinin gelişimi tarım devrimini, 18. yüzyılda buhar makinesinin yaygınlaşması ise sanayi devrimini başlatmıştır. 20. yüzyılın ortalarında, uzay teknolojisindeki ilerlemeler bizi uzay çağına taşımıştır. Günümüzde ise iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, insan yaşamını köklü bir şekilde değiştirmiş ve dijital çağa geçiş yapmamıza olanak sağlamıştır. Dijital çağda, bilgiye erişim hızı artarken, iletişim yöntemleri de önemli ölçüde dönüşmüştür. Özellikle internetin yaygınlaşması ve mobil cihazların evrimiyle birlikte, insanlar arasındaki etkileşim sınırlarını aşmış, küresel bir köy haline gelinmiştir (Giddens, 2020). Bu dönemde, teknoloji özellikle eğitim ve öğretimi büyük ölçüde etkilemiştir.

Bilgisayarların evlerde yaygınlaşması, öğretmen, öğrenci ve veliler arasındaki iletişimi artırmıştır. Öğretmenler, iletişimi güçlendirmek için öğretmen iletişim bilgileri, ödevler, takvimler, internet kaynaklarına erişimi sağlayan linkler ve sınıfın web sitelerini daha yoğun

kullanılmaktadırlar. Bu sınıf web siteleri genellikle eğitim kurumlarının desteklediği sistemler üzerinden işletilir. Okul ile ev arasındaki iletişimin güçlenmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırabilir. Teknolojinin yardımıyla öğretmenler, öğrencilere yönelik ödev ve etkinlikleri hızla internet üzerinden paylaşabilirler, bu da zaman kazandırır (Uşun, 2006). Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sürekli bir etkileşim sağlanmış olur (Russell vd., 2015).

2.4. Bilişim Teknolojisi

Bilişim teknolojisi, bilgisayar sistemleri ve iletişim teknolojilerinin birleşimi olarak tanımlanabilir. Bu teknolojiler, bilgiyi toplamak, depolamak, işlemek ve iletmek için kullanılır (Turban, 2020). Bilişim teknolojisi, bilgisayar donanımı ve yazılımı ile ağ teknolojilerini içerir ve bu sayede bilgiye erişim ve yönetim süreçlerini hızlandırır (Laudon ve Laudon, 2019). Örneğin, internet ve mobil cihazlar aracılığıyla sağlanan bilişim teknolojileri, küresel çapta bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken, iş dünyasında verimliliği artırıcı etkiler yaratmaktadır (O'Brien, 2018). Bilişim teknolojilerinin sürekli gelişimi, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlarda derinlemesine dönüşümlere yol açmaktadır.

Türkiye'de, bilişim teknolojisinin kullanımıyla ilgili çalışmalar 1984-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarda gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, okullardaki bilişim teknolojilerinin altyapısını kurmak yerine, bu teknolojilerin kullanımını hızla yaygınlaştırmayı hedeflemiştir (Topuz ve Göktaş, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programına göre; *“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır”* (Meb, 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bulunan öğrenme alanlarından biri, Bilim, Teknoloji ve Toplum' dur; *“Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi*

kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır”

“Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme ile ilgili 5. sınıf kazanımları;

- *SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.*
- *SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.*
- *SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.*
- *SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.*
- *SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır (Meb, 2018).”*

1984-2013 yılları arasında bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu için önemli yatırımlar yapılmıştır. Ancak, bu yapılan yatırımların beklenen etkiyi yaratmadığı gözlemlenmiştir. "FATİH projesi çerçevesinde, 2011 yılından itibaren öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Ancak, tabletlerin nasıl kullanılacağına dair belirgin bir amaç olmadan yapılan dağıtımın devam ettiği gözlenmektedir (Topuz ve Göktaş, 2015).

2.5. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, online ve geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerinin entegrasyonu ile katılımcılara kapsamlı ve verimli bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlayan bir modeldir. Bu entegrasyonun temel nedeni, özellikle internet tabanlı eğitim faaliyetlerinin ve uygulamalarının giderek önem kazanmasıdır (Çardak, 2012). Çevrimiçi öğrenme platformlarının geniş çapta kullanımı, eğitimde internet tabanlı araçların yaygınlaşmasını sağlamıştır. Teknolojik ilerlemeler, öğrenme süreçlerine yeni yaklaşımlar getirerek, eğitimde yeni bir bakış açısı oluşturmuştur. Bu bakış açısı, öğrenmenin coğrafi ve fiziksel sınırlamaların ötesine geçtiğini vurgulamaktadır, çünkü öğrenme internet erişimi olan her yerde mümkündür. Geleneksel öğrenme metotlarının yerini alması planlanan bilgisayar destekli eğitim, tam olarak başarılı olamamış ve harmanlanmış öğrenme yöntemlerine dönüşmüştür (Ünsal, 2010). Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme öğrencileri motive eder ve birbirlerini tamamlayıcı çoklu

öğrenme platformlarını birleştirir. Bu, e-öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitim ve bireysel öğrenme gibi farklı öğrenme etkinliklerinin entegrasyonunu içerir (Singh, 2003).

2.5.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları

Harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf içi öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren bir öğrenme modelidir. Bu yöntemin birçok avantajı vardır:

Esneklik ve Erişilebilirlik: Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere istedikleri yerde ve zamanda öğrenme fırsatı sunar. Hem sınıf içi oturumlar hem de çevrimiçi modüllerle birleştirildiği için öğrencilere daha fazla esneklik sağlar (Graham, 2013).

Bireyselleştirilmiş Öğrenme: Her öğrencinin öğrenme hızı ve tarzı farklıdır. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme ve içerikleri kişiselleştirebilme imkânı tanır. Her öğrenci, kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzına uygun bir şekilde çalışabilir (Horn ve Staker, 2014).

Katılım ve Etkileşim: Sınıf içi etkileşim, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle daha yakın temas kurmalarını sağlar. Aynı zamanda çevrimiçi platformlar aracılığıyla yapılan etkileşimler, farklı düşünce ve bakış açılarının paylaşılmasına olanak tanır (Means et al., 2010).

Teknolojik İmkanların Kullanımı: Harmanlanmış öğrenme, çeşitli teknolojik araçların ve kaynakların kullanılmasını içerir. Bu, öğrencilere daha çeşitli ve etkileşimli öğrenme materyalleri sağlar (Picciano, 2014).

İlerleme İzleme ve Değerlendirme: Çevrimiçi platformlar, öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek için etkili bir şekilde kullanılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin hangi konularda zorlandığını veya başarılı olduğunu daha iyi anlayabilir ve buna göre geribildirim sağlayabilir.

Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Sınıf içi etkileşim ve çevrimiçi platformlardaki iş birlikleri, öğrencilere sosyal beceriler kazandırabilir. Öğrenciler, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme bileşenlerini birleştirerek daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilirler (Bernard et al., 2014).

Harmanlanmış öğrenme, bu avantajlarını kullanarak öğrencilere daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Christensen, Horn ve Staker'ın "Harmanlanmış Öğrenme: Yenilikçi Bir Eğitim Modeli" adlı kitaplarında (2013) tanımlanan bazı harmanlanmış öğrenme modelleri şunlardır:

Rotation Modeli: Öğrenciler, belirli bir süre boyunca farklı öğrenme modelleri arasında dönüş yaparlar. Bu modeller, sınıf içi eğitim, çevrimiçi öğrenme, küçük grup çalışmaları ve bireysel çalışmaları içerebilir.

Flex Modeli: Öğrencilere, belirli bir konuda çalışmak için farklı kaynaklardan seçim yapma esnekliği tanınır. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve kişisel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi odaklanabilir.

Self-Blend Modeli: Öğrencilere çevrimiçi öğrenme kaynaklarına erişim sağlanır ve aynı zamanda öğretmenler de sınıf içinde rehberlik yaparlar. Bu model, öğrencilere çevrimiçi ve yüz yüze etkileşimi birleştirme imkânı sunar.

Enriched Virtual Modeli: Öğrenciler, çoğunlukla çevrimiçi olarak öğrenirler ancak belirli etkinlikler veya sınıf içi toplantılar için okula düzenli olarak gelirler. Bu model, çevrimiçi kaynakların zenginleştirilmiş bir sanal öğrenme ortamında entegre edilmesini sağlar.

Bu modeller, geleneksel sınıf içi öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeyle birleştirerek öğrencilere daha esnek, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlar. Christensen, Horn ve Staker'ın çalışmaları, harmanlanmış öğrenme modellerinin eğitimdeki dönüşüm potansiyelini anlamak ve benimsemek isteyen eğitimciler için önemli kaynaklardan biridir.

2.6. Ters Yüz Sınıf Modeli

"Flipped Classroom" olarak bilinen ve Türkiye'de "Ters Yüz Sınıf Modeli" olarak adlandırılan bu yöntem üzerine son zamanlarda kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu metodoloji, "çevrilmiş öğrenme" veya "evde öğrenim, sınıfta uygulama" gibi çeşitli isimlerle anılmaktadır ve öğrenmeye odaklanan bir yaklaşımı benimsemektedir. İlk olarak sınıf içi süreçlerin yer değiştirmesiyle başlayan bu model, zamanla öğrenme deneyimini daha geniş bir perspektifle ele almıştır. Başlangıçta "ters yüz edilmiş sınıflar" olarak bilinen bu model, sonraları "çevrilmiş öğrenme" terimiyle daha yaygın bir şekilde tanımlanmaya başlanmıştır(Philips ve Trainor, 2014).

Ters yüz sınıf modeli temel olarak şu prensibe dayanır: Geleneksel modelde sınıfta gerçekleşen ders anlatımı, bu modelde öğrencilerin kendi mekanlarında, yani evde gerçekleştirilirken; evde yapılması gereken ödevler, ders süresince yapılır. Diğer bir ifadeyle, bu modelde sınıfta genellikle gerçekleştirilen etkinlikler (örneğin, öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin not alması) ders öncesi evde yapılır; sınıf zamanı ise daha çok uygulamalı

etkinliklere ve öğrencilerin aktif katılımına ayrılır. Bu model, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırarak eğitim pratiğini dönüştürür ve öğrenme sorumluluğunu daha çok öğrencilere aktarır. Öğrenciler, ders öncesinde belirlenen video ve materyalleri izledikten sonra sınıfta problem çözme, tartışma ve iş birliği temelli etkinliklere katılırlar.

Jon Bergmann, Jerry Overmyer ve Brett Wilie'nin (2013) ters yüz sınıf modeli aşağıdaki temel özelliklere sahiptir:

- Öğrenci-Öğretmen Etkileşimini Artırma: Model, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim süresini artırmayı hedefler.
- Öğrenci Sorumluluğu: Öğrenciler, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alacakları bir ortamda bulunurlar.
- Devamsızlıkla Başa Çıkma: Öğrencilerin derse devam etmemesinin sebepleri arasında yer alan müfredat dışı etkinlikler, öğrencilerin dersle ilgili geri kalmalarına neden olmaz.
- İçerik Arşivi: Öğrenilen içerikler, incelenmek veya düzeltilmek üzere kalıcı olarak arşivlenir.
- Kişiselleştirilmiş Eğitim: Tüm öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına uygun olarak kişiselleştirilmiş eğitim alabilecekleri bir ortamda bulunurlar.

2.6.1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaya Çıkışı

Miami Üniversitesi'ndeki ekonomi profesörleri tarafından geliştirilen flipped classroom (tersyüz sınıf) modeli, hukuk, sosyoloji, psikoloji, felsefe ve işletme gibi disiplinlerdeki öğrencilere verilen ağır okuma yüklerini hafifletmek amacıyla tasarlanmıştır (Lage, Platt ve Treglia, 2000) Jon Bergman ve Aaron Sams gibi yazarların çalışmaları sayesinde bu yöntem son dönemlerde geniş bir kabul görmüştür. Bergman ve Sams, Colorado, Woodland Park'ta öğretmenlik yaparken 2006 yılında, devamsızlık yapan öğrencilerin eğitimdeki boşluklarını doldurmak için bu modeli geliştirmişlerdir. İlk olarak 2007'de canlı ders yayınlarını ekran görüntüleriyle sunmaya başlayan bu öğretmenler, daha sonra videoları öğrencilerin erişimine sunmuşlardır.

Uzmanlar tarafından oluşturulan video içerikleri, e-posta ve internet aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Bu metodoloji, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve dersleri kaçıranlar için konuları tekrar etme, anlamakta zorlananlar için ise konuları defalarca dinleme imkânı sağlamıştır. Bu modelin global olarak öğrenciler arasında yaygınlaşması, etkililiğini

kazandırmıştır. Bergman ve Sams (2012) tarafından geliştirilen bu öğrenme modeli, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak öğrenmeyi kişiselleştirmiştir. Bu yenilikçi yöntem özellikle dersleri kaçıran öğrenciler için başlatılmış ve öğrenme süreçlerine global bir perspektif kazandırmıştır (Philips ve Trainor, 2014).

2.6.2. Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları ve Dezavantajları

Tüm öğrenme metodolojileri gibi, ters yüz sınıf modeli stratejisi de hem avantajlara hem de dezavantajlara sahiptir. Bu yöntemin etkin bir şekilde işlemesi için, negatif yönlerinin azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılması kritik öneme sahiptir. Mevcut literatüre göz atıldığında, flipped classroom modelinin hem faydalarını hem de sınırlılıklarını belirli kategoriler altında ele almak mümkündür.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları

Ters yüz sınıf modelinde, öğrenciler teorik bilgileri istedikleri kadar evde tekrar edebilme imkanına sahiptirler.

Öğrenci merkezlidir, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi ihtiyaçlarına göre yönlendirmelerine olanak tanır.

Aktif öğrenmeyi teşvik eden bir modeldir, öğrencilerin etkileşimli etkinliklere katılımını önceler.

Ders kitabını okumakla birlikte, konuyla ilgili videoları izleme ve çeşitli öğrenme kaynaklarına ulaşma imkanına sahip olabilirler.

Öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırır, sınıf içinde daha fazla iletişim ve rehberlik imkânı sunar.

Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alırlar, kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirirler.

Sınıf içerisindeki zamanı verimli kullanmayı sağlar, sınıf içinde daha fazla pratik ve derinlemesine anlama fırsatı sunar.

Bu model, öğrencilerin eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme ve grup içinde öğrenme becerilerini ilerletmelerine yönelik daha geniş olanaklar sağlar.

Bu yenilikçi eğitim ve öğretim modeli, öğrencilerin taleplerine uygun olarak kişiselleştirilmiş ve esnek eğitim deneyimleri sunmakta, böylece öğrenim sürecindeki bireyselleştirme ve adaptasyon ihtiyaçlarını başarıyla karşılamaktadır.

Öğrenciler, eğitimlerini öğretmen veya sınıf mevcudiyetine bağlı kalmaksızın sürdürebilir ve derslere katılmadan önce ilgili konular hakkında kritik bilgileri öğrenme fırsatı bulabilirler. Böylece, teorik konseptleri ders öncesinde kavrayarak, ders süresince pratik uygulamalara daha çok zaman ayırabilirler.

Öğrencilere, öğrenme süreçlerini, uzmanlık alanlarını ve ilerlemelerini kontrol etme konusunda büyük bir özerklik sağlar.

Öğretmenin rehberlik rolü, öğrencilerin öğrenmeye motivasyon kazanmalarına destek olur.

Alanyazı incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin, avantajları bir çok çalışmacı tarafından araştırılmıştır. (Critz, Knight, 2013; Bergmann, Sams, 2012; Akın, 2016; Singh, Mohanta, 2016; Marks, 2015; Arnold, Garza, 2014; Schmidt, 2016; Suo, Hou, 2017; Davies, Dean, Ball, 2013; Talbert, 2012).

Ters Yüz Sınıf modelinin Dezavantajları

Bu modelin yeni bir strateji olması nedeniyle, öğrenme, uygulama ve mükemmelleştirme süreci için zaman ve çaba harcamak gereklidir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci için teknolojik bilgiye ve donanımına sahip olmaları önemlidir; aksi takdirde etkili bir öğrenme deneyimi yaşanmayabilir.

Öğrenciler arasında motivasyon ve kendini disipline etme yeteneği eksik olanlar, bağımsız çalışma özgürlüklerini yanlış yönde kullanma eğiliminde olabilirler. Özellikle, bazı öğrencilerin öğretmenlerinin ders öncesi sağladıkları eğitim videolarını izlerken aynı zamanda müzik dinlemesi ya da film seyretmesi mümkündür. Dahası, öğrenim içeriklerini tamamen göz ardı edip izlemeyenler bile bulunabilir.

Bu yöntemin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi teknolojik sınırlamalar nedeniyle güçlüklerle karşılaşabilir; zira bu modelin verimliliği teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasına ve idare edilmesine dayanmaktadır.

Eğitimciler için videoların hazırlanmasını zorlaştıran bir başka engel de finansal sınırlılıklardır.

Yeni eğitim modeline adapte olurken öğrenciler, alışlagelmiş yöntemlerden farklı olarak bu süreçte zorlanabilirler. Yine alanyazına baktığımızda bir çok çalışmacı araştırmasında ters yüz sınıf modelinin dezavantajlarından bahsetmiştir(Critz, Knight, 2013; Bergmann, Sams, 2012; Akin, 2016; Singh, Mohanta, 2016; Marks, 2015; Arnold, Garza, 2014; Schmidt, 2016; Suo, Hou, 2017; Davies, Dean, Ball, 2013; Talbert, 2012).

2.7 Argüman ve Argümantasyon

Argümantasyon, "argumentum" adı verilen Latince bir kelime kökenli olup, öne sürülen bir veya birden çok iddianın geçerliliğini saptamak için, bir fikrin doğruluğunu veya yanlışlığını kanıtlarla destekleyerek savunma veya reddetme işlemidir (van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans, 2002). Bu, özellikle belirli bir toplumsal çevrede, bireyler veya gruplar arası etkileşimde gerçekleşen bir insan etkinliğidir. Bu süreç, düşüncüyü ve yazmayı araç olarak kullanarak bireyler arasında veya grup içerisinde gerçekleştirilen bir toplumsal etkinlik olarak işler (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Argümantasyon, fikirler arasındaki zıtlığı ortaya koyma ya da mantıklı sonuçlara varma amacıyla yapılan tartışmaları veya düşünme faaliyetlerini kapsar (Kaya ve Kılıç, 2008). Toulmin (2003) tarafından ise, bir iddianın arkasındaki nedenlerin ve kanıtların kullanıldığı bir metod olarak tanımlanır.

Bir argüman, iddiaları, bilgileri, nedenleri ve bunları destekleyen öğeleri içeren bir yapıdır (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). O'Keefe (1982), argümanı, çıkarımların yapıldığı önermeler dizisi olarak tanımlarken, argümantasyon ise bu bileşenlerin kullanımıyla bir tartışmanın düzenlenmesi sürecidir, ki bu süreç iki ya da daha fazla kişi arasındaki eleştirilerin ve tartışmaların yer aldığı bir sosyal etkileşimdir (Nussbaum, 2011). Argüman, bir savı destekleyen nedenleri sunarken (Walton, 2006), argümantasyon ise çeşitli görüşlere sahip insanların katıldığı bir tartışma faaliyetidir (Osborne, Erduran & Simon, 2004'a; Sampson & Clark, 2008). Argümantasyonun yapısal düzeni Aristo tarafından analitik (mantıksal), diyalektik ve retorik olmak üzere üç ayrı kategori altında incelenmiştir. Analitik argümantasyonda, tümdengelim ve tümevarım yoluyla önermelerden sonuçlara ulaşma amacı güdülür (van Eemeren vd., 1996), diyalektik argümantasyonda ise iki farklı görüş arasındaki çatışma analiz edilir ve bu görüşlerin desteklenip desteklenmediğine dair kapsamlı bir değerlendirme sonucunda argümanın geçerliliği belirlenir (Kuhn, 1992).

Retorik argüman, muhatapları 'zihinsel ve duygusal boyutta etkileyerek belirli bir ifade şekliyle ikna etme' amacı taşır (Çoşkun, 2010). Kuhn (1992) tarafından belirtildiği üzere, bu argüman türü, diyalektik argümanlara kıyasla daha basit bir yapıda olabilir; yine de

argümantasyonun etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, her iki türde de belli bilişsel yeteneklerin devreye girmesi gerekmektedir. Araştırmacılar, argümantasyon sürecinin nasıl kurgulandığına bağlı olarak çeşitli argümantasyon modelleri ortaya koymuşlardır. Bu süreç, bireylerin mevcut bilgilerini savunmaları, itirazlar karşısında yeni deliller üretmeleri ve karşı görüşleri ele alacak şekilde argümanlar geliştirmelerini kapsar (Kaya ve Kılıç, 2010).

Kuhn, Wang ve Li'nin 2010 yılındaki çalışmasına göre, argüman oluşturma işlemi en az iki kişinin bilimsel iddialar üzerine farklı perspektiflerle gerçekleştirdiği tartışmalardır. Mantığa dayalı bu tartışma süreci çeşitli iddialar üzerinden bir mutabakata varmayı hedefler ve bilimsel bir metodoloji olarak ele alınır. Bu süreç, bireylerin yeni fikirler oluşturmalarına, düşüncelerini yazılı olarak dile getirmesine ve sosyal etkileşimde bulunmasına olanak tanır (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Argümantasyon, düşünme ve düşündüklerini ifade etmenin akademik bir yöntemi olarak kabul edilir. Bu yöntemin ana hedefi, katılımcılar arasında yönetilebilir bir tartışma alanı yaratmaktır (Öztürk, 2013).

Eğitmcilerin, öğrencilerin argüman oluşturabilecekleri konuları dikkatli bir şekilde seçmeleri ve bunlar için uygun ortamlar sunmaları büyük önem taşır. Argümantasyon, öğrencilere sunulan bilgilerin daha kalıcı ve uygulanabilir hale gelmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, öğrencilerin gerektiğinde öğrendiklerini hatırlamalarını, bilgiler arasında bağlantılar kurmalarını ve sonuçlara varmalarını kolaylaştırır. Ayrıca, argümantasyon öğrencilerin kendilerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etme becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme aracıdır (Schmoker ve Graff, 2011).

Bu yüzden, öğretim sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin farklı durumlarda argümanlar geliştirme becerilerini güçlendirmeleri gerekmektedir. Ancak, bu süreç içinde özellikle çatışmalardan uzak durulmalıdır. Sınıf içinde farklı görüşlerin çatışması beklenir; fakat öğretmenler, bu tür durumları önceden yöneterek ve sınıf içi potansiyel gerginlikleri minimize ederek, bu yöntemi verimli bir şekilde uygulamalıdır (Coffin ve O'Halloran, 2009).

Bir bireyin argümantasyon yeteneğini geliştirmesi için üç temel alan üzerinde durulabilir. Bu alanlar aşağıdaki gibidir:

- Bilgiyi bilimsel yöntemlerle ele alıp değerlendirmek, argüman geliştirme yeteneği kapsamına girer. Bilim adamlarının, belirli bir duruma ilişkin argümanlar ve ikna edici kanıtlar sunması, bu alandaki uygulamaların bir parçasıdır (Lawson, 2003).
- Bireyler, bilimsel müzakerelerde de argüman geliştirme yeteneklerinden faydalanabilirler. Pek çok kişi, toplum için önemli konularda medyada sunulan bilgileri

sorgulamadan kabul eder. Ancak, bu bilgilerin bilimsel verilerle desteklenmeden kabul edilmesi uygun değildir (Chowning, Griswold, Kovarik ve Collins, 2012).

- Özellikle bilimle ilgili konuları öğrenme sürecinde öğrencilerin argüman geliştirme becerisine ihtiyacı vardır. Bu yöntem, sınıf içi tartışmalar yoluyla öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak sağlar. Çeşitli bakış açılarının ortaya konması, öğrencilere eleştirel düşünme ve kanıtlama becerilerini kazandırır, bu da kavramsal öğrenmenin desteklenmesine katkıda bulunur (Newton, Driver ve Osborne, 1999).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin tartışma yeteneklerini değerlendirme amaçlı yürütüldüğü ve aşağıdaki bulgulara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

- Öğrenciler, iddialar ve onları destekleyen veriler arasında ayrım yapmakta güçlük çekmektedirler (Kuhn, 2010).
- Kişisel inançlar, öğrencilerin iddialarını nasıl yorumladıklarını etkilemektedir (Voss ve Means, 1991).
- Verilerin iddiaları desteklemek için kullanılması gerektiği fikri, öğrenciler tarafından genellikle benimsenmemektedir (Kuhn, 2010).
- Öğrenciler, tartışmalı verileri kendi görüşlerini korumak amacıyla kullanabilmektedirler (Zohar ve Nemet, 2002).
- Farklı senaryoları veya tartışmaları şekillendirme konusunda öğrenciler zorlanmaktadır (Kuhn ve Udell, 2003).
- Sunulan argümanların çoğu, yeterince açıklayıcı değildir ve detaylardan yoksundur (Voss ve Means, 1991).
- Kanıt olmaksızın, öğrenciler sıkça iddialarını meşru göstermeye çalışmaktadır (Voss ve Means, 1991).

Bununla birlikte, tartışma yeteneği, öğrencilere düşünce geliştirme, çeşitli fikirler ortaya koyma, bu fikirleri destekleyici veriler sağlama ve farklı iddialar hakkında yorum yapma kabiliyeti kazandırmada kritik bir öneme sahiptir. Ancak, yapılan çalışmalar okulların bu beceriyi öğrencilere yeterince aktarmadığını ortaya koymaktadır (Hudson, 2010). Tartışma becerisi, öğrencilere fikirlerini geliştirme, yeni görüşler üretme, bu görüşleri destekleyecek kanıtlar sunma ve değişik iddialar karşısında değerlendirme yapabilme yetisi vermektedir (Jan, 2009).

"The Uses of Argument" adlı eserinde Toulmin, argümanın doğası ve doğru kullanım yöntemlerine odaklanmış, bir bireyin sunduğu görüşlerin aynı zamanda bir iddia olduğunu ve

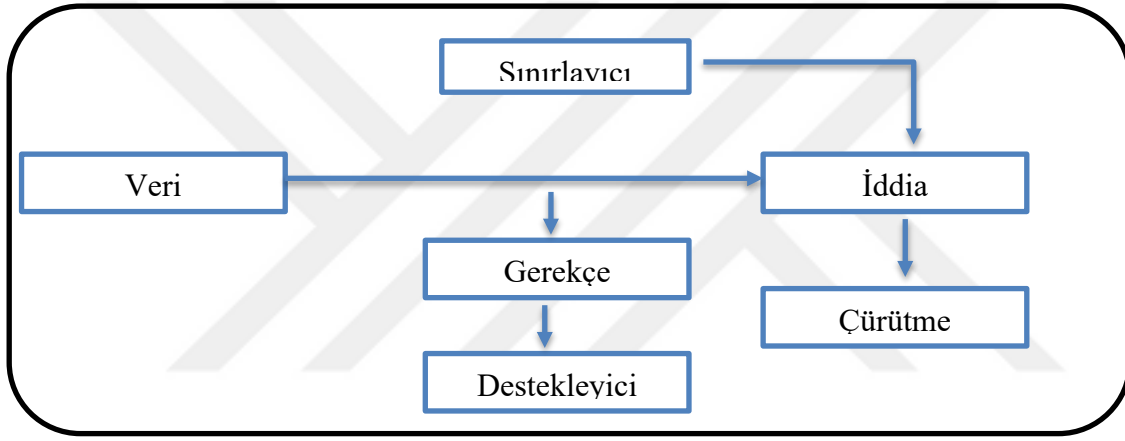
bu iddiaların kişinin kültürel geçmişi, ilgi alanları ve inanç sistemleri tarafından şekillendirildiğini vurgulamıştır. İddiaların değerinin, kim tarafından sunulduğundan ziyade, argümanın nasıl oluşturulduğuna bağlı olduğunu belirtmiştir. Bir argümanın değeri, kanıtlara, verilere ve olaylara dayalı güçlü desteklerle belirlenir. Toulmin'e göre basit bir argüman; iddia, veri ve gerekçe içermelidir (Toulmin, 2003).

2.7.1 Toulmin ve Argümantasyon Modeli

Bu model, 1950'lerin ardından ünlü düşünür Stephen E. Toulmin tarafından ortaya konulan ve sonraki araştırmacılara yol gösteren argümantasyon modeline yoğun bir şekilde odaklanır. Toulmin'in geliştirdiği diyagramlar ve skalalar, günümüz araştırmalarında hala yaygın olarak kullanılmaktadır (Loui, 2006). Toulmin, her bireyin kendi bakış açısına göre farklı argümanlar geliştirebileceğini savunmakta ve bu düşüncesinden hareketle özgün bir argüman modeli tasarlamıştır. Bu özgün model, çeşitli bilimsel incelemelerde argümanların analizinde kritik bir araç olarak benimsenmiştir. Yapılan çalışmalar, Toulmin'in modelinin pek çok araştırmanın temelini oluşturduğunu ortaya koymuştur (Kelly ve Takao, 2002; Erduran, Simon, Osborne, 2004; Simon, Erduran, Osborne, 2006; Sadler ve Fowler, 2006; Yeşiloğlu, 2007; Demirci, 2008; Deveci, 2009; Özkara, 2011; Gültepe, 2011; Hacıoğlu, 2011; Domaç, 2011). Toulmin'in modelinde, bir argümanın ana unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları detaylı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. İddia, kanıt ve gerekçe gibi unsurlar, tartışmaları yapılandırmada yeni bir model sunar (Toulmin, 2003).

- İddia (Claim): Tartışma konusuyla ilgili ileri sürülen temel tezdır.
- Veri (Ground): İleri sürülen iddialara ulaşmak için kullanılan bilgidir. Diğer bir deyişle, veri, savunulan iddiaları destekleyen kanıttır.
- Gerekçe (Warrant): İddia ile veri arasındaki mantıksal bağlantıyı sağlayan akıl yürütmedir.
- Destekleyici (Backing): Gerekçenin doğruluğunu tamamlayan ek unsurdur.
- Çürütücü (Rebuttal): Ortaya konan argümanların geçersiz olabileceği durumları gösteren bileşendir.
- Sınırlayıcı (Modal Qualifiers): İleri sürülen argümanların geçerliliğini etkileyebilecek koşullardır.

Elde edilen veriler, argümantasyonun iddiasını güçlendirir. İddia ile veri arasındaki bağlantıyı sağlayan ise gerekçedir. Yani iddia ile veriyi birleştiren temel unsurdur. Argümanın geçerliliğini değerlendirmek için iki önemli unsur vardır. Sınırlayıcı unsurlar; argümanın belirli durumlarda geçerli olabileceğini, “genellikle”, “Çoğunlukla”, “Muhtemelen” gibi ifadeler, iddianın mutlak olmadığını ve bazı koşullara bağlı olduğunu gösterir. Çürütücü unsurlar ise argümanın geçerliliğini zayıflatabilecek durumları gösterir. Çürütücü unsurlar, karşıt argümanları veya olası itirazları ele alır ve bu sayede argümanın daha dengeli ve objektif olmasını sağlar. Örneğin, “Eğer X durumu söz konusu değilse”, “Ancak Y olursa” gibi ifadeler, argümanın belirli durumlarda geçersiz olabileceğini gösterir. Toulmin’in 1958’de geliştirdiği bu tartışma tabanlı model, Şekil 1’de görselleştirilmiştir (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).



Şekil 1. Toulmin'in Tartışma Metodolojisi.

Toulmin'in tartışma metodolojisi, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları zorlukları çözmelerini, argümanlarını güçlendirmelerini ve kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan bir yöntem sunmaktadır. Aynı zamanda iletişimde öne sürülen iddiaların savunulmasına katkıda bulunur. Bu tartışma yöntemi sayesinde bireyler, başkalarının görüşlerine açık olmayı ve kendi düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler. Toulmin metodunun özellikle tahmin yapma ve neden-sonuç ilişkileri kurma yeteneği üzerinde durulması, kişilerin argümanlarını daha etkili bir şekilde sunmalarını sağlar. Ayrıca karşısındakini ikna etme ve etkili veriler sunma yeteneği de bu metodun önemli unsurları arasında yer alır. Toulmin modelinin uygulanmasıyla öğrenciler, zaman içinde tartışma ve düşünce geliştirme becerilerini doğal bir şekilde geliştirirler. Bu süreçte öğrenciler, karşılaştıkları sorunların farklı yönlerine nasıl yaklaşacaklarını öğrenir ve eleştirel düşüncenin olumsuz bir nitelik olmadığını keşfederler (Toulmin, 1958; Johnson, 1996).

Şekil 2. Tolumin'in Argüman Yapısı.

eleştiriler arasında bulunur (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Toulmin modelinin karmaşık argüman yapılarını incelemadaki yetersizliği, birden fazla neden sunulduğunda bu nedenlerin iddia ile nasıl ilişkilendirileceğinin belirsizliği, argüman sürecindeki elemanların değerlendirilme kriterlerinin belirtilmemesi gibi unsurlar da eleştirilmektedir (Ball, 1994; Sampson ve Clark, 2008). Buna karşın, Toulmin modeli eğitimde birçok yararı olduğu kabul edilir. Bu model sayesinde öğrenciler kavramsal kavrayışlarını ve araştırma yeteneklerini ilerletebilirler. Öğrencilere, tartışma sürecinde kendi argümanlarını geliştirip değerlendirebilecekleri bir yapı sunar ve eleştiriyle birlikte bu sürecin devam ettiğini hatırlatır. Model, argümanın bileşenlerini ve bunların arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koyar. Bu nitelikleriyle, Toulmin'in argüman modeli, çeşitli disiplinlerde yürütülen çalışmalarda yaygın olarak tercih edilir (Johnson, 1996; Driver, Newton ve Osborne, 2000; Simon, 2008).

2.7.2 Argümantasyon Süreci ve Eğitime Katkıları

Günümüzde, değişen dünyaya ayak uydurabilmek artık kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu bağlamda, her açıdan donanımlı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu yetkinlikler arasında şunlar bulunmaktadır:

- Problemleri çeşitli yöntemlerle çözebilme becerisi,
- Eleştirel düşünce yeteneği,
- Yaratıcı ve akılcı bir yaklaşımla teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme,
- Hızlı kararlar alma ve üretken olma gibi nitelikler.

Var olan bu becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, millî eğitim anlayışının temel hedefi olmalıdır. Çünkü argümantasyon, bulunduğu çevrenin koşullarına ve yaklaşımlarına göre değişebilir. Bu nedenle, bu model sadece yerel değil, aynı zamanda ulusal hedeflere de uygun olmalıdır. Argümantasyon, toplum içinde çeşitli yaşam deneyimlerini yansıtarak öğrencileri düşünmeye, fikir üretmeye ve sorgulamaya teşvik eder. Herhangi bir konu veya soru hakkında öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır (Yılmaz Özcan, 2019).

Tartışmaların sınıf içinde gerçekleşen versiyonları genellikle akademik bakış açılarına dayanır. Bununla birlikte, eğer bu tartışmalar öğrencilerin kendi deneyimleri ve merak ettikleri konulara vurgu yapmazsa, bu durum onların verimliliğini olumsuz etkileyebilir (Fuccio, Kuhn, Udell ve Callender, 2009). Bu durum, tartışmanın sağlıklı bir biçimde devam etmesini zorlaştırabilir. Tartışmayı daha etkin yönetmek için öğrencilere sunulan etkinlikler ve çalışma kağıtları, tartışma kurallarına uygun olmalıdır. Bu araçlar, öğrencileri alternatif çözümler aramaya yönlendirmeli veya onlarda bilişsel bir uyanıklık yaratmalıdır. Bu yöntemler bireysel

çalışmalarla birlikte sınıf içi tartışmalar oluşturarak da uygulanabilir (Mirza ve Perret-Clermont, 2009; Chin ve Osborne, 2010).

Araştırmalar, tartışmayı daha yönlendirilmiş bir hale getirmek için oluşturulan çerçevelerin, öğrencilerin analiz becerilerinin değerlendirilmesi- yani öğrencilerin ne düşündükleri ve ne üretebilecekleri- açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir. Bu çerçevelerin tartışmanın kalitesini yükselttiği ve problem çözme yeteneklerine olumlu etkilerde bulunduğu belirtilmektedir (Antiliou, 2012).

Cho (2001), hem grup hem de bireysel tartışmalarda, konuya uygun tartışma aktivitelerinin oluşturulmasının, sorunların çözülmesini kolaylaştırdığını ve etkili argümanların ortaya konmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, argümantasyonun çeşitli kaynaklarla desteklenen grup içi iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ederek bireysel öğrenmenin ötesine geçmesi de önerilmektedir (Yackel, 2001).

Argümantasyon süreci, bireylerin kendi görüşlerini net bir şekilde ortaya koyabilmelerini, mantıklı argümanlar geliştirebilmelerini ve bu argümanları destekleyici kanıtlar sunabilmelerini kapsayan bir etkinliktir. Bu süreç genellikle yazılı ya da sözlü olarak gerçekleşir ve bireylerin bir konu hakkında kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Argümantasyon, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri gibi önemli yetenekler kazanmalarına ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlar.

Argümantasyonun öğretime katkıları:

1. Eleştirel Düşünme Yeteneği: Argümantasyon süreci, öğrencilere düşünce süreçlerini analiz etme ve eleştirel bir bakış açısı geliştirme fırsatı tanır. Bu, öğrencilerin bilgiyi sorgulama ve değerlendirme becerilerini güçlendirebilir(Kuhn,1991).

2. Problem Çözme Becerileri: Argümantasyon, öğrencilere bir konuyu derinlemesine anlama ve çeşitli açılardan ele alma yeteneği kazandırabilir. Bu, problem çözme becerilerini geliştirebilir ve öğrencilere daha kapsamlı düşünme yetisi kazandırabilir(Kuhn,1991).

3. İletişim Becerileri: Argümantasyon, öğrencilere fikirlerini açık ve etkili bir şekilde ifade etme yeteneği kazandırabilir. Bu, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirerek öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar(Andriessen, 2006).

4. Bilgiyi Anlama ve Kullanma: Argümantasyon süreci, öğrencilere bilgiyi toplama, analiz etme ve etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırabilir. Bu, öğrencilere öğrenilen

bilgileri günlük yaşamlarında ve diğer bağlamlarda kullanma yeteneği sağlayabilir (Zohar ve Nemet, 2002)

5. İşbirlikli Öğrenme: Grup tartışmaları veya proje tabanlı argümantasyon etkinlikleri, öğrencilere işbirliği yapma ve farklı bakış açılarına saygı gösterme becerisi kazandırabilir. Bu, sosyal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Nussbaum, 2008)

Sonuç olarak, argümantasyon süreci öğrencilere kritik düşünme, iletişim ve problem çözme becerileri gibi önemli yetiler kazandırabilir. Eğitimde argümantasyonun öğrenci katılımını artırıcı ve bilişsel gelişimi destekleyici bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin daha etkili ve bağımsız öğrenmelerine yardımcı olabilir.

2.7.3 Argümantasyon Temelli Öğrenme ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, *“sosyolojik bir canlı olarak kişinin hem kendisinin hem de toplumda iletişim içinde bulunduğu kişilerle yaşadığı durumları, sorunları ve yaşantıları algılamasını hedefleyen etkin ve programlanmış düşünsel bir olgu”*dur (Ertay Kılıç ve Şen, 2014). Chaffee (1988)’ye göre ise eleştirel düşünme *“bireyin düşüncesini olgunlaştırması ve anlamlandırması için kendisinin ve diğer bireylerin düşünme bilincini karşılaştırarak kendi düşünce sistemini oluşturmastır”*dır. Bu terim, basit bir düşünme tarzından oldukça farklıdır ve tartışma, karar verme, problem çözme gibi düşünme becerilerini içinde bulundurur (Facione, 1990). Bir kişinin düşünme becerilerini bilmesi, bunları etkin bir şekilde kullanabildiği anlamına gelmez. Öğrenciler, akademik ortamda edindikleri becerileri kullanmakta güçlük çekebilirler. Bu durumun nedeni, öğrencilerin düşünme becerilerindeki eksiklikler olarak görülmektedir (Tishman, Jay ve Perkins, 1993).

Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme, "tarafsız, objektif, dogmatik olmayan ve geniş perspektifli düşünme" olarak tanımlanabilir. Bu düşünme tarzı, iyiyi kötüden, kaliteliyi kalitesizden ayırt etmeye yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, herhangi bir konuda en iyiyi anlama, o konuda belirli bir uzmanlık düzeyine sahip olma ve konuda kabul gören bir otorite olarak nitelendirilme anlamına gelir (Ennis, 1987).

Eleştirel düşünme sürecinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğinin yanı sıra, nasıl gerçekleştirilmemesinin de bilinmesi son derece önemlidir (Narin, 2009). Eleştirel düşünmenin beş temel özelliğini Özden (2003) şu şekilde açıklar:

Aktif Olmak: Eleştirel düşünce, deneyimleri ve bilişsel yetenekleri aktif bir şekilde değerlendirme fırsatı sağlar. Bu düşünce tarzına sahip bireyler, olayların içinde bulunmayı tercih ederler ve etkileme yeteneklerini kullanırlar.

Özgür Olmak: Eleştirel düşünce, hiçbir baskıyı kabul etmez ve bağımsız bir düşünme sürecini teşvik eder.

Yeni Fikirlerle Açık Olmak: Eleştirel düşünenler, kendi düşüncelerini farklı görüşlerle karşılaştırır ve bu şekilde farklı perspektiflerle zenginleşirler.

Kanıt ve Nedenleri Dikkate Almak: Eleştirel düşünenler, savundukları fikirlerle ilgili somut kanıtları ve nedenleri göz önünde bulundurabilirler.

Organize Etmek: Eleştirel düşünce, bireylerin ortaya koydukları düşüncelerin nedenlerini, kanıtlarını ve sonuçlarını düzenleme açısından son derece önemlidir (Özden, 2003), Kökdemir (2003), eleştirel düşünme becerilerini içeren süreci şu şekilde ifade eder:

- İspatlanmış gerçeklerle ileri sürülen iddialar arasındaki ilişkiyi fark edebilme,
- Elde edilen bilgilerin güvenilirliğini kaynak göstererek ispatlayabilme,
- Elde edilen kanıtlardan alakasız bilgileri çıkarabilme,
- Bilişsel eksikliklerden ve önyargılı yaklaşımlardan kaynaklanan hataları ortaya koyabilme,
- Tutarlılık göstermeyen ifadeleri tespit edebilme,
- Konuyla ilgili nitelikli sorular geliştirebilme,
- Etkili bir dil becerisine sahip olabilme,
- Savunulan fikirleri sahiplenebilme.

Öğretim programlarında yer alan bu beceriye sahip öğrencilerden beklenen davranışlar ülkemiz öğretim programında şu şekilde belirtilmiştir: "Bir kanıtı kullanma veya 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." (MEB, 2005).

Öğretim programında belirtilen bu davranışları öğrencilere kazandırmak, eleştirel düşünme için ön koşul olan eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi, bu eğilimleri destekleyen uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirerek eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlayan öğrenme

ortamlarından biri de argümantasyon temelli öğrenme modelinin uygulandığı öğrenme ortamlarıdır (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Nussbaum, 2008; Chin ve Osborne, 2008; Lai, 2011; Antiliou, 2012).

Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin bir konu hakkında oluşturulan sorular aracılığıyla alternatif görüşlerini ortaya çıkararak, bir konunun farklı yönlerini göz önünde bulundurmasına imkân tanır. Bu model, üst düzey düşünme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını ve farklı görüşlerin tartışılmasını teşvik eden öğrenme ortamları sağlar (Nussbaum, 2002; Hsieh, 2005; Nussbaum, 2008; Nussbaum ve Edwards, 2011; Lawson, 2003; Kunsch, Schnarr ve Van Tyle, 2014).

Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin ileri sürdükleri fikirleri destekleyen veya reddeden geçerli olmayan varsayımları tespit etmelerini, hipotez oluşturmalarını, açıklamalar yapmalarını, bir hipotezi destekleyen veya çürüten kanıtları oluşturmalarını, kanıtları mantıksal bir şekilde değerlendirmelerini ve görünüşte birbirinden farklı olan fikirler arasında bağlantı kurmalarını sağlayan bir argümantasyon süreci oluşturarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Chin ve Osborne, 2008). Argümantasyon sürecinde bilişsel becerilerin kullanılması, farklı düzeylerde etkili kararlar alabilme ve eleştirel düşünme yetenekleri için büyük bir öneme sahiptir (Nussbaum, 2008).

Öğrencilerin argüman becerilerini geliştirmede etkili olan eleştirel düşünme becerisi, argümantasyon sürecinde öğrencilere argüman bileşenlerinin geçerliliğini ve gücünü belirlemeleri için bu bileşenleri tek tek ele alarak değerlendirme yapma yeteneği kazandırır. Argümantasyon sürecinde eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin bilgiyi daha etkili bir şekilde kullanabildikleri ve bu bilgileri diğerleri karşısında daha etkili bir şekilde savunabildikleri belirtilmiştir (Chowning, Griswold, Kovarik ve Collins, 2012; Freeley ve Steinberg, 2013; Torun, 2015). Bu bağlamda, argüman becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğuna inanılan eleştirel düşünme becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygun öğrenme ortamlarında bu beceri için gerekli eğilimlerin geliştirilmesi son derece önemlidir.

2.8 Sosyal Bilgiler de Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme

Ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modeli, sosyal bilgiler derslerinde öğrenci katılımını artırmak ve derin öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılan iki önemli öğretim yöntemidir. Ters yüz sınıf modeli, geleneksel sınıf içi zamanın yeniden düzenlenmesiyle öğrencilere derse hazırlık yapma ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunar

(Bergmann ve Sams, 2012). Öğrenciler, sınıf içinde daha fazla etkileşim halinde olurken, sınıf dışında video dersler veya diğer kaynaklar aracılığıyla temel bilgileri öğrenirler. Argümantasyon temelli öğrenme modeli ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu yöntemde, öğrenciler belirli bir konuda kanıta dayalı argümanlar geliştirmeye teşvik edilirler ve bu süreçte sosyal bilimlerdeki farklı perspektifler ve kanıtlar ön plana çıkar (Kuhn, 2015). Bu iki öğrenme yöntemin sosyal bilgiler dersinde kullanımı; öğrencilerin aktif katılımını, eleştirel düşünme yeteneklerini ve üst düzey düşünme becerilerini artırarak sosyal bilgiler derslerinde etkili öğrenme ortamları sağlayabilir.

2.8.1 Ters Yüz Sınıf Modeli ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler, bireylerin sürekli değişen ve gelişen dünya üzerinde ihtiyaçları olan bilgi, beceri, tutum ve değeri geliştiren bir eğitim dersi, çalışma alanı ve öğretim programıdır. Bu alandaki içerik, sosyal ve beşerî bilimlerden oluşur ve her türlü çalışma ve disiplin alanından yararlanılabilir (Sever, 2015).

Sosyal bilgiler eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamış ve dünya genelinde birçok ülke tarafından kabul görmüş bir öğretim programıdır. Türkiye'de, bu eğitim yaklaşımı 1968'den itibaren başlangıçta ilkokulun ilk aşamasında, sonrasında ise ufak tefek sorunlarla ikinci aşamada da uygulanmaya başlamıştır. Çeşitli filozofik görüşler ve öğrenme-teaching metodolojilerinin etkisiyle şekillenen sosyal bilgiler dersi, zamanla evrimleşmiştir (Öztürk, 2012). Başlarda coğrafya, tarih ve vatandaşlık dersleri ayrı ayrı öğretilirken, 1962'de "Toplum ve Ülke Çalışmaları" adı altında toplanmış ve 1968'de "Sosyal Bilgiler" olarak yeniden adlandırılmıştır. Günümüzde bu ders, ilkokul 4. sınıftan 7. sınıfa kadar olan öğrencilere verilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı; sorumlu, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, çevresine duyarlı, demokratik değerlere bağlı, bilgili ve etik değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Yalçinkaya ve Uslu, 2015).

Son yirmi yıl içinde birçok ulus, eğitim müfredatlarını gözden geçirerek köklü iyileştirmeler ve yenilikler yapma yolunda hızla ilerlemiştir. Bu süreçte sosyal bilgiler eğitimine yönelik çalışmalar da ivme kazanmıştır. Teknolojik ilerlemeler ve küresel meselelerin artışı, bu alanlarda ortak çözümler bulunmasının önemini vurgulamış, sosyal bilgiler müfredatının yenilenmesi ve geliştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Türkiye'de en güncel olarak uygulanan müfredat 2023 yılında tanıtılan sosyal bilgiler programıdır. Bu program, öğrencilere gerekli yetkinlikler ve değerlerin kazandırılmasını, bilgi üretim ve kullanım becerilerinin geliştirilmesini hedefler. 2005 yılında uygulamaya konulan eğitim programı, özellikle ezberci

öğrenme yöntemlerini aşma ve öğrencilere eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunma niyetindedir (Ata, 2012). Günümüz öğrencileri, bilgi ve teknolojiyi yoğun bir şekilde kullanmaktadır ve geleneksel öğretim yöntemleriyle dikkatlerini çekmek zor olabilir. Bu nedenle hem evde hem de okulda öğrencinin aktif katılımını teşvik eden ters yüz sınıf modeli gibi yenilikçi öğretim stratejileri tercih edilebilir. Sosyal bilgiler müfredatının içeriği göz önüne alındığında, bu yöntemin uygulanması, öğrencilerin derslere aktif katılımını ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırabilir (Karaman, 2018).

2.8.2 Argümantasyon Temelli Öğrenme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

Argümantasyon, kendine özgü yöntemler ve kurallar içeren bir tartışma biçimidir, ki bu da ona bilimsel bir özellik verir ve geleneksel tartışmalardan ayırır. Gündelik hayatta, çeşitli problemlerle ve anlaşmazlıklarla yüz yüze geldiğimizde, argümantasyon sıklıkla başvurduğumuz bir teknik olur. Örneğin, bir mesele üzerine karar alınması gerektiğinde, bu mesele hakkında ya da karşısında argümanlar geliştirilir. Diğer bir deyişle, karar verme sürecinde, argümanlar etkin bir biçimde sürekli olarak oluşturulmaya çalışılır (Besnard ve Hunter, 2008). İnsanların argüman oluşturma konusunda etkin çaba göstermesi, karşılaştıkları bireysel ve toplumsal sorunlara hızlı ve etkili çözümler bulma kabiliyetini artırabilir.

Argümantasyon temelli öğrenme modeli (ATÖ), öğrencilerin öğrendikleri bilgileri neden-sonuç ilişkileri içinde değerlendirmelerine ve farklı problemleri analiz ederken üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan bir öğretim modelidir (Meral, 2018)

Argümantasyonun temel yapısı, problem çözme yeteneklerini geliştirmek adına uygun bir ortam sağlar. Sorunların çözümü için öneriler sunmak, sorunun kökenini anlamak ve alternatif çözümler önermek bu bağlamda tercih edilen bir yöntemdir (Voss, Greene, Post ve Penner, 1983).

Sosyal bilimler alanında, özellikle tarih konularında, öğrencilerin geçmişte yaşanan olayları sorgulama yeteneğini artırmaya yönelik yapılan argümantasyonla ilgili çalışmalar (Swartz, 2008; Wissinger, 2012), sosyal bilimler eğitimine dair anlamlı örnekler sunmaktadır. Argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrenme-öğretme sürecini keyifli hale getirirken, öğrenmenin etkili olmasını, edinilen bilgilerin kalıcı ve uygulanabilir olmasını destekler. Bu model ayrıca öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlar (Schmoker ve Graff, 2011). Argümantasyon becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında bulunması gerekenler arasında öngörülmektedir (Mirza ve Perret-Clermont, 2009).

Argümantasyon süreciyle ilgili yapılan çalışmalar, bu sürecin önemini vurgulayan çeşitli sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerden, toplum normlarına uygun argümanlar üretmeleri beklenir.
- Sorunların çözümü, yeni varsayımların geliştirilmesi ve kanıtlamanın argümanlar aracılığıyla gerçekleşebilir.
- Argümantasyon, duyguların açıklanması ve karşı tarafın ikna edilmesi sürecidir.
- Herhangi bir konuda argüman geliştirebilmek için bireylerin o konuya veya disiplinlere hâkim olmaları gerekmektedir.
- Argümanlar sadece sözlü olarak değil, aynı zamanda yazılı olarak da açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir.
- Argümantasyon sürecini derslerde uygulamak zaman alıcı ve zor bir etkinliktir. Bu nedenle, öğretmenler genellikle bu öğrenme yöntemine sıkça yer vermek yerine, akademik becerilerin (okuma, yazma, matematik, vb.) öğretimine daha fazla önem verirler. Ancak argümantasyon süreciyle kazanılacak beceriler, diğer akademik becerilerin de kazanılmasına doğrudan katkı sağlayacaktır (Torun, 2017).

2.9 Yurt içinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2.9.1 Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Söğüt (2019), yaptığı çalışmalar sonucunda, ters yüz sınıf modelinin milli eğitim müfredatına koordineli bir şekilde uygulandığında akademik başarıyı artırdığına dair olumlu sonuçlar elde etmiştir. Görüşme sırasında katılımcılar, ters yüz sınıf modelindeki eksikliklerin giderilmesiyle birlikte yöntemin daha etkili hale geleceği konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir.

Bursa (2019)'un yaptığı araştırma sonuçlarına göre, ters yüz sınıf modeli yönteminin uygulandığı öğrenci grubunda akademik başarı ve sorumluluk seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, bu başarı ve sorumluluk artışında e-öğrenme videolarının kritik bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Bu nedenle, eğitsel sorumluluğu yükseltmek ve akademik başarıyı artırmak için ters yüz sınıf modeli yönteminin etkili bir strateji olarak kullanılması önerilmektedir.

Şerefli (2020), yaptığı çalışmanın nicel verilerini incelediğinde, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik performansını artırdığını, ancak sosyal bilgiler dersine yönelik genel

tutumlarını değiştirmediğini bulmuştur. Nitel verilere dayanarak, öğrencilerin bu modeli uygularken herhangi bir zorluk yaşamadıklarını, sınıf içi aktivitelerden büyük bir haz aldıklarını ve ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinin çeşitli konularında da etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Akgün ve Atıcı (2017) tarafından yürütülen 'Ters-Yüz Eğitim Yönteminin ğrenci Başarısı ve Algıları zerindeki Etkisi' başlıklı araştırma, ters-yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik performansı ve algıları üzerine etkilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu araştırma, niceliksel bir metodolojiyle ve yarı-deneysel bir tasarımıla yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, ters-yüz eğitim uygulamasının öğrencilerin performans seviyelerini yükselttiğini belirtmektedir. Bu model sayesinde, öğrencilerin anlamadıkları konular üzerinde daha fazla çalışmaları ve sınıf içinde daha etkin rol almaları sağlanmıştır.

Esen ve Karagl (2019) tarafından yapılan "Ters-Yüz ğrenme Metodunun Akademik Performansa Etkisi: Bir Meta-Analiz" adlı çalışma, ters-yüz öğrenme tekniğinin akademik başarıya katkısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Meta-analiz kapsamında tezler ve makaleler de dahil olmak üzere toplam 55 yayın incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ters-yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin uygulama süresi boyunca sabit kaldığını göstermektedir. Özellikle kk gruplarda bu etkinin daha belirgin olduğu ortaya konmuştur.

2.9.2 Yurt Dışında Yapılmış alışmalar

Marlowe (2012), ele aldığı çalışmasında ters yüz sınıf modelinin ğrenci başarısı ve stres düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için nicel bir araştırma yöntemi benimsemiş ve bu kapsamda deneysel bir tasarım kullanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bu yönteme olumlu tepkiler verdiğini ve kendi görevlerini seçme ile ilgi duydukları konuları keşfetme imkanının getirdiği faydalardan yararlandığını göstermektedir.

Jeong, Canada ve Gomez (2018) ise yaptıkları çalışmada, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin ders katılımı ve öğrenim kalitesini artırma hedeflenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bir gelişmeyi göstermiş, öğrenciler genel olarak daha üstün bir performans sergilemiş ve ğrenci katılımı ile öğrenim kalitesinde pozitif gelişmeler kaydedilmiştir.

Clark (2015), yaptığı çalışmanın amacı olarak, ters yüz sınıf modelinin ğrenci katılımını ve performansını değerlendirmek olduğunu vurgulamıştır. Nicel ve nitel araştırma

yöntemlerinin kullanıldığı çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ters yüz sınıf modelinin öğrenci katılımını artırarak öğretim kalitesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Saulnier (2015) tarafından gerçekleştirilen "The Flipped Classroom in Systems Analysis & Design: Leveraging Technology to Increase Student Engagement" adlı çalışma, döndürülmüş sınıfın sistem analizi ve tasarımında kullanılmasının, teknolojinin avantajlarıyla birlikte öğrenci katılımını ve odaklanmasını artırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonuçları, ters çevrilmiş sınıf modelinin sınıf içinde öğrenci odaklılığını güçlendirdiği ve bu sayede program ve kursa özgü öğrenci çıktıları artırarak öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

2.9.3 Argümantasyon Sürecinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Yetkil (2021), argümantasyon temelli öğrenme modeli üzerine yaptığı çalışmada, argümantasyon modelinin kullanımının derslerin öğrenciler üzerinde kalıcı bir etki bırakmasını sağladığını ve daha etkin bir öğrenme deneyimi sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu modelin öğrencilerin mantıklı düşünme ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, derslerde argümantasyon modelinin tercih edilmesi önerilmiştir.

Gür (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, argümantasyon yönteminin mevcut müfredatla karşılaştırıldığında akademik başarıda istatistiksel olarak belirgin bir fark yaratmadığı ancak tartışmacı tutumları olumlu bir şekilde etkilediği ve problem çözme yeteneklerine eşit oranda katkı sağladığı görülmüştür.

Meral (2018) tarafından yapılan araştırmada; ATÖ modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak öğrenmelerini teşvik eden ATÖ modelinin anlamlı öğrenmeyi desteklemede ve başarıyı artırmada etkili bir strateji olabileceğini göstermektedir.

Demirci (2008) tarafından yürütülen araştırmada, argümantasyon temelli öğrenme modelinin, öğretmen adaylarının temel kimya kavramlarını anlama ve grup çalışmalarında tartışma becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Oniki hafta süren çalışmada, üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında belirgin bir artış yaşandığı belirlenmiştir.

Deveci (2009) tarafından yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, 'Sosyobilimsel Argümantasyon Bilgi Seviyeleri ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek' adlı araştırma, argümantasyon temelli öğrenme modeli kullanarak öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını artırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları,

deney grubundaki öğrencilerin argümantasyon düzeylerinde, düşünme becerilerinde ve akademik başarılarında artış olduğunu göstermiştir.

Ceylan (2010) tarafından yapılan çalışmada, argümantasyon temelli öğrenme modelinin kullanıldığı fen laboratuvarındaki etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığı gözlemlenmiştir.

Çetin, Kutluca ve Kaya (2013) tarafından gerçekleştirilen beş haftalık çalışma, 9. sınıftaki öğrencilerin argümantasyon seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Argümantasyon tekniğine uygun etkinliklerle yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin argüman seviyelerinin başlangıca göre önemli ölçüde yükseldiği tespit edilmiştir.

Torun (2015), yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin oluşturduğu argüman seviyelerini artırdığını ve bu seviyeler ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur.

2.9.4 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Edwards'ın (1985) yılında yürüttüğü araştırma, argüman geliştirme tekniğinin kritik düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelerken, deney ve kontrol gruplarını içeren bir modeli temel almıştır. Deney grubuna, doğal kaynaklar üzerine yazılmış metinler dağıtılarak, bu konuda kendi görüşlerini belirlemeleri amacıyla bir dizi soru yöneltilmiştir. Bu metinler, her iki gruba da başlangıç ve bitiş testi olarak verilmiştir. Deney grubu, argüman geliştirme tekniği kullanılarak öğretilirken kontrol grubu için geleneksel öğretim metotları uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundakilere kıyasla konuyla ilgili terimlere daha aşina olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin argüman oluşturma, kanıt sunma, mantıklı açıklamalar yapabilme, genelleştirebilme, tez oluşturabilme ve bunları savunabilme yeteneklerinde daha belirgin bir ilerleme gösterdiği görülmüştür.

Kuhn ve Udell'in 2003 yılında gerçekleştirdikleri çalışma, 13 ve 14 yaşlarındaki çocukların argüman oluşturma yeteneklerini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulguları, deney grubuna dahil edilen öğrencilerin argümantatif yeteneklerinin, kontrol grubundakilere göre belirgin şekilde iyileştiğini göstermiştir.

Kim ve Song'un 2006'da yürüttüğü çalışma, sekiz ortaokul öğrencisinin argüman kalitesini incelerken, bu öğrencilerin küçük gruplarda ayrılarak basit deneyler yapmaları ve bulgularını arkadaşlarına sunmalarını içermiştir. Ardından, bu bulguları savunmaları

istenmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarını ikna edebilmek için çeşitli görüşler sergilemiş ve bu görüşlerinin geçerliliğini kanıtlamaya çalışmışlardır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini ifade etme kabiliyetinin gelişiminde, argüman oluşturma rolünü vurgulamıştır.

2009 yılında Coffin, argümantasyon tabanlı aktivitelerin öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerde görülen değişimlerin eğitim hedefleri, akademik düzeyleri, tartışma yetenekleri ve uygulanan programların etkili olduğu gözlemlenmiştir. Argümantasyon sürecinin ve etkisinin anlaşılması için, geniş kapsamlı bir teorik çerçeve kurulmuş ve üç farklı okuldan alınan veriler analiz edilmiştir. Bulunan sonuçlar, teknolojinin argüman oluşturma sürecinde ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Untereiner'in 2013 yılında yaptığı tez çalışması, 25 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmış ve öğrencilerin sözlü argüman oluşturma yeteneklerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu çalışma, öncelikle argümantasyon tabanlı kavram öğretimine odaklanmış, ardından argümantasyon eğitime devam ederken kavram öğretimini durdurmuştur. Bu süreç iki hafta sürmüş ve üçüncü haftada yer bilimi konularını içeren fen bilgisi dersinde Toulmin Argüman Modeli'ne dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Bu çalışma, uygun tartışma ortamlarının sağlanmasıyla öğrencilerin ürettikleri argümanların kalitesinin ve miktarının arttığını göstermiştir. Bu, argüman oluşturma becerilerinin, artan argüman bileşeni sayısı ile birlikte geliştiğine dair önemli bir göstergedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel araştırmanın tercih edilmesinin nedeni; nicel araştırmalarla ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkileri ölçülebilir olmasıdır. Bununla beraber öğrencilerin performansını, öğrenme hedeflerini ne kadar başarıyla karşıladığını belirlemek ve öğrenci başarısını ölçmek amacıyla nicel veriler toplanır, hangi stratejinin veya yöntemin öğrenci başarısını daha iyi artırdığını belirlemede kullanılan bir yöntemdir.

Araştırmada, deneysel desenler arasında Solomon Dörtlü Grup deseni tercih edilmiştir. Bu desenle dört farklı grup, yansız atamayla oluşturulmuş; bu gruplardan ikisi kontrol, ikisi ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Grupların oluşturulmasında rastgele ve yansız atama prensibi esas alınmıştır. Her bir grupta son test ölçümleri gerçekleştirilirken, ön testler sadece bir kontrol ve bir deney grubunda uygulanmıştır. Her iki grupta deney grubuna özgü etki değişkeni uygulanmıştır. (Başol, 2008; Karasar, 2007).

Solomon Dörtlü Grup Modelinin simgesel gösterimi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Solomon Dörtlü Grup Modeli.

Grup		Ön-Test	İşlem	Son Test
Deney ₁	R	O ₁	X	O ₂
Kontrol ₁	R	O ₃		O ₄
Deney ₂	R		X	O ₅
Kontrol ₂	R			O ₆

Not: D: deney grubu; K: kontrol grubu; R: rastgele atama; O: ölçüm; X: deneysel işlem

Solomon Dörtlü Grup Modeli kullanılarak oluşturulan seçkisiz atama yöntemi ile dört farklı grup belirlenmiştir. Bu dört grup iki deney ve iki kontrol grubundan oluşur(Campbell ve Stanley, 1963).Deney1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test uygulanırken Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına uygulanmamaktadır. Ön test uygulanan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında dış faktörler kontrol altında tutulabilmekte, ön test uygulanmayan Deney 2 grubun da ön test ve deneysel işlem etkileşimini kontrol etmemize imkân vermektedir.

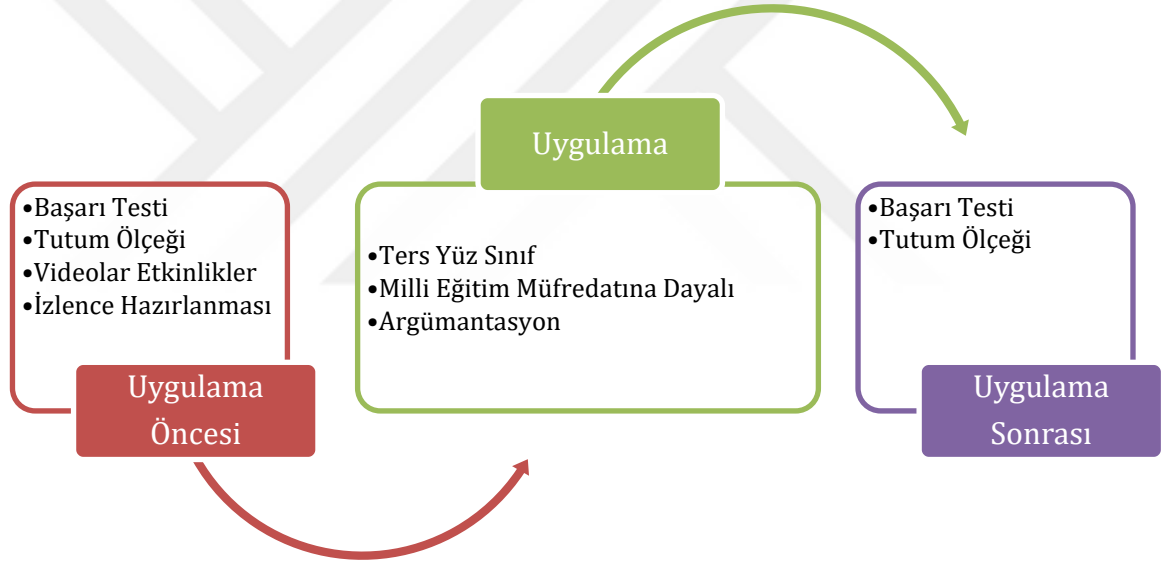
3.2. Araştırmanın Uygulama Süreci

Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülmüştür. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde farkındalık yaratarak günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarını amaçlar. Aynı zamanda, ülkemizi ve dünyayı tanıyarak bilgi ve kültür seviyelerini yükseltmeyi amaçlayan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi dönem boyunca 19 hafta sürmektedir. Bu araştırma 8 haftalık süre içerisinde yürütülmüştür.

Çalışmada uygulanacak Akademik Başarı testi ve SYBDY tutum ölçeği çalışma öncesinde; TYSG, ATÖG ve MEMDSG’na uygulanmıştır. Sürecin ilk haftası alıştırma süreci olarak değerlendirilmiştir. Alıştırma haftasında TYSG öğrencilerine Edpuzle uygulaması anlatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Edpuzle web sitesine ve bu sitede oluşturulan dersin özel grubuna üye olmaları sağlanmıştır. Bununla beraber ZOOM uygulaması hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. ATÖG öğrencilerine ise argümantasyon temelli öğrenme modeli hakkında bilgilendirmeler yapılarak dersin nasıl işleneceği konusunda bilgiler verilmiştir. MEMDSG’de ise 7 haftalık süreç

boyunca derste yapılacaklar, dersin nasıl işleneceği gibi konularla ilgili bilgiler verilmiştir.

TYSG’ de yer alan öğrenciler aynı ders içeriğini Ters Yüz Sınıf modeline dayalı olarak öğrenirken, ATÖG da yer alan öğrenciler argümantasyon temelli öğrenme modeline dayalı olarak ve MEMDSG’da yer alan öğrencilere de ders içeriği normal eğitimle verilmiştir. TYSG’ye videolar öğrencilere ders öncesinde verilmiş ve uygulamalar (ödevler) sınıf ortamında yapılmıştır. ATÖ grubunda yer alan öğrenciler ise dersin başında gruplara ayrılarak kısa bir süre içerisinde hazırlanıp, savunma yaparak konuları öğrenmiş, MEMD öğretimde ise okulda dersler anlatılarak etkinlikler ise öğrencilere ev ödevi olarak verilmiştir. Uygulama sürecinde izlenen adımlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Uygulama Süreci.

Uygulama sürecinden önce Sosyal Bilgiler ders izlencesi hazırlanmış ve bu izlenceye uygun her haftanın videosu ve ders içerisinde kullanılacak materyalleri hazırlanmıştır. Hazırlanan izlence Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ders İzlencesi.

Konular		TYSG (Sınıf Dışı ve Sınıf İçi Uygulamalar)	ATÖG (Sınıf Dışı ve Sınıf İçi Uygulamalar)	MEMDSG (Sınıf Dışı ve Sınıf İçi Uygulamalar)
Alıştırma Haftası	Sınıf Dışı	Videolar ve Etkinliklerin hazırlanması		
	Sınıf İçi	Edpuzzle, Zoom ve Whatsapp Uygulamalarının kullanımının anlatımı ve sınıf grubu oluşturulması. Ters Yüz Sınıf modeli anlatıldı. Başarı Testinin uygulanması ölçeğinin uygulanması	Argümantasyon temelli öğrenme modeli Hakkında Bilgilendirme yapılarak, uygulamanın nasıl yapılacağı anlatıldı. Başarı Testinin uygulanması Tutum ölçeğinin uygulanması	Başarı Testinin uygulanması Tutum ölçeğinin uygulanması
1. Hafta	Sınıf Dışı	Kaynakların Ülke Ekonomisinin deki Yeri Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması	Gruplara oluşturularak konular dağıtıldı.	
	Sınıf İçi	Öğrendikleri konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturularak bilgilerin kalıcılığı sağlandı.	Oluşturulan gruplar ile tartışma ortamı oluşturularak savundukları konuların sınıfta sunumunu gerçekleştirdiler.	Öğretmen sınıf içerisinde konuyu anlatımını gerçekleştirdi.

Tablo 2. Ders İzlenesi. (Devamı)

2.Hafta	Kaynakların Ülke Ekonomisinin deki Yeri (Devamı)	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi	Savundukları konularla ilgili okuma yapmaları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Öğretmen sınıf konusunu anlatımını gerçekleştirdi.
3.Hafta	Kaynakların Bilinçsiz Kullanımı	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi	Savundukları konularla ilgili okuma yapmaları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Öğrencilere konu hakkında bilgi verilerek beyin fırtınası yapmaları sağlandı. Her grup birer argüman hazırlayarak kendi konularını savundular.

Tablo 2. Ders İzlenesi. (Devamı)

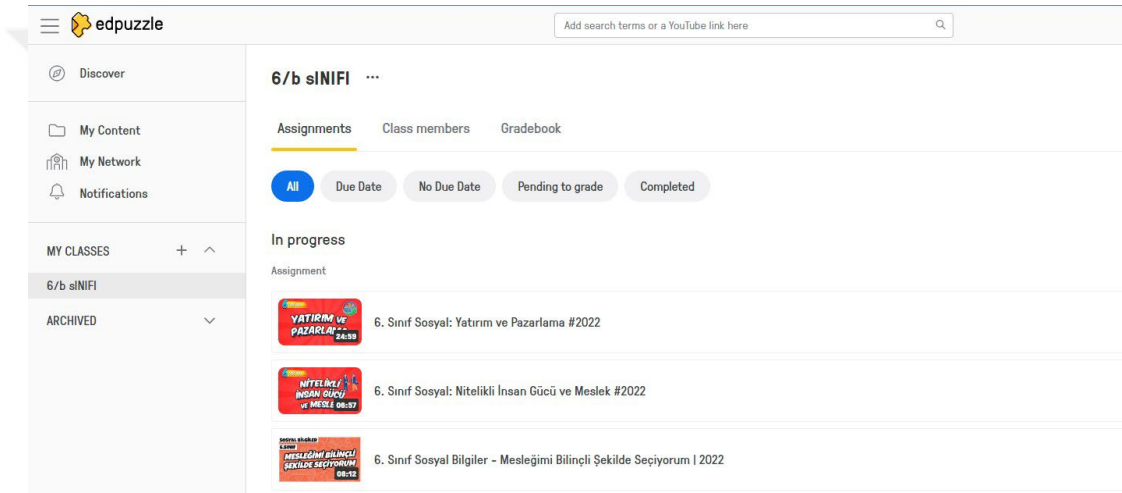
4.Hafta	Yatırım ve Pazarlama	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi	Savundukları konularla ilgili okuma yapımları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Öğrencilere konu hakkında bilgi verilerek beyin fırtınası yapımları sağlandı. Her grup birer argüman hazırlayarak kendi konularını savundular.
5.Hafta	Vergimi Ödüyorum	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi	Savundukları konularla ilgili okuma yapımları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Öğrencilere konu hakkında bilgi verilerek beyin fırtınası yapımları sağlandı. Her grup birer argüman hazırlayarak kendi konularını savundular.

Tablo 2. Ders İzlenesi. (Devamı)

7.Hafta	Nitelikli İnsan Gücü	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Savundukları konularla ilgili okuma yapımları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrendikleri konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturularak bilgilerin kalıcılığı sağlandı.	Öğrencilere konu hakkında bilgi verilerek beyin fırtınası yapımları sağlandı. Her grup birer argüman hazırlayarak kendi konularını savundular.
	Mesleğimi Seçiyorum	Sınıf Dışı	Edpuzzle üzerinde yer alan videoların izlenilmesi Öğrencilerle zoom üzerinden konu çalışması. Edpuzzle üzerinden bağlanamayan öğrenciler için whatsapp üzerinden videolar paylaşıldı.	Savundukları konularla ilgili okuma yapımları ve video izlemeleri tavsiye edildi.
		Sınıf İçi	Öğrendikleri konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturularak bilgilerin kalıcılığı sağlandı.	Öğrencilere konu hakkında bilgi verilerek beyin fırtınası yapımları sağlandı. Her grup birer argüman hazırlayarak kendi konularını savundular.

Tablo 2. Ders İzlenesi. (Devamı)

8. Hafta	Değerlendirme	Sınıf Dışı					
		Sınıf İçi	Başarı Testinin uygulanması.	Başarı Testinin uygulanması.	Tutum ölçeğinin uygulanması.	Tutum ölçeğinin uygulanması.	Tutum ölçeğinin uygulanması.



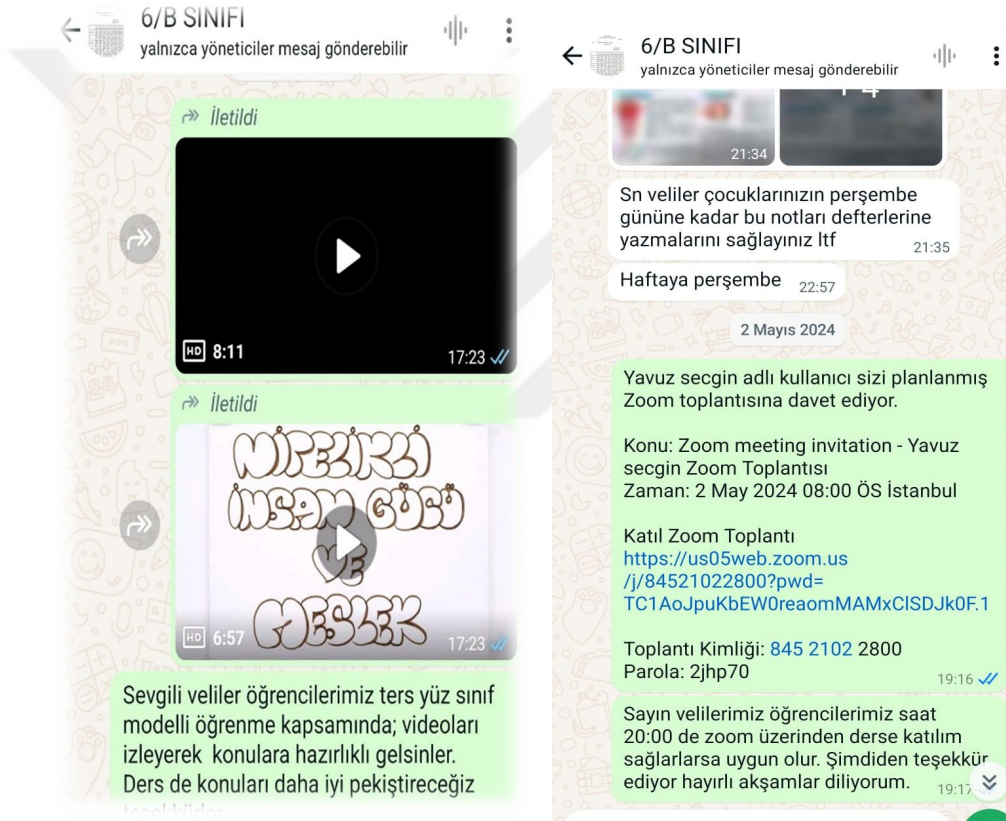
Şekil 4. TYSG'ye sunulan ders içeriği video formatı(Eddpuzzle).

Eddpuzzle, Youtube veya benzeri platformlardan videoları açık uçlu, çoktan seçmeli sorular ekleyerek etkileşimli videolar oluşturmamıza yarayan bir web 2.0 aracıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin uygulandığı gruplarda genellikle video paylaşımı için Youtube, edpuzzle gibi sosyal ağlar kullanılmıştır (Aydın, 2016; Kansızoğlu, 2018; Erbil ve Kocabaş, 2019).

Eddpuzzle uygulamasında daha çok video paylaşımı vardır; fakat öğrenciler ile iletişim kurma şansınız yoktur; bunun için farklı uygulamalar kullanılması gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı TYS grubu öğrencileri ile sürekli iletişim halinde olabilmek için kullanılan WhatsApp Messenger; “akıllı telefonlar için geliştirilen, platformlar arası çalışma özelliğine sahip bir anlık mesajlaşma ve arama

veya haberleşme uygulamasıdır. 2G, 3G, 4G ya da Wi-Fi İnternet bağlantısı aracılığıyla kullanıcıların birbirlerine fotoğraf, video, ücretsiz arama, sesli ve yazılı mesaj ve belge göndermesini sağlar”. Deney 2 grubunun danışman öğretmenin izni ve bilgisi dahilinde 6B sınıfının tamamının dahil olduğu whatsapp grubuna araştırmacıda katılmış ve bu platform üzerinden öğrencilerle iletişim sağlanmıştır. TYS grubu için hazırlanan videolar 8 ile 11 dakika arasında hazırlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde derslerin daha anlaşılır olması için ders videolarının kısa tutulması tavsiye edilmiştir (Kenna, 2014; Stifle, 2014). Bazı konuların uzun olmasından dolayı ders 2 ya da 3 bölüme ayrılarak videolar oluşturulmuştur.



Şekil 5. TYSG'ye sunulan ders içeriği formatı (Whatsapp).

Deney2 grubu öğrencileri ile etkileşimi artırmak ve anlık geri dönüt alarak dersin daha verimli hale gelmesini sağlamak için, Eğitsel Sosyal Ağ Sitesi olan ve online olarak canlı dersler, görüşmeler, toplantılar, eğitimler yapabileceğimiz bir platform olan ZOOM kullanılmıştır. ZOOM üzerinden bir sınıf oluşturulmuş ve bu sınıfa sadece TYSG öğrencileri eklenmiştir.



Şekil 6. TYSG'ye sunulan ders içeriği formatı (Zoom).

3.2. Çalışma grubu

Bu çalışmada, örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Ağrı İli Merkez ilçesinde yer alan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Solomon Dört Grup Modeline uygun olarak, deney gruplarında Ters Yüz sınıf modeline dayalı öğrenme materyalleri ile eğitim gören 28 öğrenci, argümantasyon temelli öğrenme materyalleri ile eğitim alan 31 öğrenci ve kontrol gruplarında ise Milli Eğitim Müfredatına dayalı öğrenme öğretim yöntemi ile eğitim alan iki farklı sınıfta (26+26) toplam 52 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma başlamadan önce örneklemde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin velilerine süreci açıklayan bir Veli Onay Mektubu gönderilmiştir (Bkz. EK-8). Çalışmada 6. sınıf öğrencilerinden 4 sınıf seçilmiş ve Solomon Dört Gruplu tasarım modeli çerçevesinde rastgele atama yöntemi ile 2'si deney, 2'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 6A, 6B, 6C ve 6D sınıflarındaki öğrencilerle gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinden toplanmıştır. Deney grubunu oluşturan 6A sınıfında 31, 6B sınıfında ise 28 öğrenci bulunurken, kontrol grubunu oluşturan 6C ve 6D sınıflarının her birinde 26 öğrenci yer almaktadır. Bu sınıfların aynı anda çalışmaları için dersin öğretmeniyle görüşülmüş ve tüm grupların aynı üniteye olduğu

tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, 40+40 dakikalık ders süreleri belirlenmiş ve her sınıfa sosyal bilgiler öğretmeniyle birlikte bir araştırmacı da katılmıştır. Deney ve kontrol grupları için hazırlanan ders planları, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ders uygulamasından bir saat önce öğretmene teslim edilmiştir. Uygulamadan önce öğretmen, anlamadığı kısımlar hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırma, iki ders saatiyle sınırlı tutulmuş ve öğrencilerin başarı testine yönelik SPSS analizleri tablo şeklinde sunulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Araçları.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çalışkan,H(2009) tarafından hazırlanan Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ve Tağrikulu vd. (2021) tarafından hazırlanan Akademik başarı testi kullanılmıştır.

3.3.1.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.

Çalışkan (2009) tarafından geliştirilen SBDYTÖ 33 maddeye sahip 5’li likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin her bir maddesi "Hiç katılmıyorum" (1), "katılmıyorum" (2), "kararsızım" (3), "katılıyorum" (4) ve "tamamen katılıyorum" (5) şeklinde cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Testte karşılaştırma, katılım, öğreticilik ve tercih alt boyutlarında maddeler yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ölçeği "5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiş 5’li Likert tipinde 11 olumsuz (3, 4, 12, 17, 18, 19, 21, 27, 31, 32 ve 33. maddeler) ve 22 olumlu ifadeden oluşan bir ölçek olup 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek boyutlarında bulunan 8, 9, 10, 12, 13, 14, 20, 27 ve 30. maddeler dersinin önemine; 4, 5, 11, 16, 17, 19, 21, 23, 28 ve 29. maddeler dersin ilgi çekiciliğine; 1, 2, 3, 6, 7, 15, 24, 25, 26 ve 32. maddeler dersin içeriğine ve 18, 22, 31 ve 33. maddeler derste yapılan etkinliklere ilişkin tutumları yansıtmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .41 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde test korelasyonları .20 ile .66 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğin toplamına ait yapılan iç tutarlılık güvenirlik katsayısı.93’tür. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla dersinin önemine .83, dersin ilgi çekiciliğine .78, dersin içeriğine .80 ve derste yapılan etkinliklere ilişkin tutumları ise.63’tür.

3.3.1.2. Üretim, Dağıtım, Tüketim Alanına Yönelik Akademik Başarı Geliştirme Testi.

Bu çalışmada, 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına yönelik 28 maddelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test, öğretmenler tarafından öğrencilerin ön bilgi ve son bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilir. Test sonuçlarına göre, öğretmenler öğrencilerin hangi konularda eksik kaldıklarını belirleyebilir ve öğretim sürecini buna göre planlayabilir veya öğrencilere, öğrenme hedeflerine uygun geri bildirimler verebilir. 6. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına yönelik kazanımların işlendiği 6 haftalık ders sürecinde, derslerin başında ön test ve sonunda son test olarak kullanılabilecek bu test ile öğrencilerin başarılarının süreç içerisindeki gelişimi de gözlemlenebilir. Bu test ayrıca, farklı sınıflarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ortaya koyarak, bu sınıflar arasındaki başarı seviyelerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla da kullanılabilir (Tağrikulu, 2021).

3.3.2 Veri Analiz İşlemleri

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package Program Forsocial Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık testi ile araştırılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan Sosyal bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Ölçeği sonuçları deney ve kontrol grupları açısından incelenmiş olup sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1. Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan verilerin normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık testleri uygulanmış ve bulguları Tablo'3'te verilmiştir.

Tablo 3.Tutum ve Başarı Ölçeğine İlişkin Normallik Testi bulguları.

Tutum Ölçeği	Test	Çarpıklık		Basıklık	
		Standart hata	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık
	Deney1 öntest		.006		1,311
	Kontrol1 öntest	.456	-.318	.887	-,024
	Deney1 sonest		-,015		-1,006
	Kontrol1 sonest		-,755		,351
	Deney2 sonest		,178		-,601
	Kontrol2 sonest		,318		1,483

Başarı Ölçeği	Test	Çarpıklık		Basıklık	
		Standart hata	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık
	Deney1 öntest		.075		-,679
	Kontrol1 öntest	.456	,694	.887	1,317
	Deney1 sonest		-,672		,009
	Kontrol1 sonest		,578		,113
	Deney2 sonest		-,736		,867
	Kontrol2 sonest		-,188		-,191

Tablo 3 incelendiğinde; toplanan verilerin dağılımının normalliğine ilişkin yapılan basıklık çarpıklık analizine göre hem tutum ölçeğinin hem de başarı ölçeğinin deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun ön test ve son testleri için basıklık ve

çarpıklık katsayıları (-) 1,5 ile (+) 1,5 aralığında çıktığından dağılımın normal olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm testlerin dağılımı normal olduğundan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada tutum ölçeği ile toplanan verilerinde Grup1 ve Grup2'nin deney ve kontrol grupları açısından anlamlı fark olup olmadığını araştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar, Tablo 4,5,6,7,8 ve 9' da verilmiştir.

Araştırmada Grup 1'de yer alan deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 Grup 1'in deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	31	105,8387	12,3668	55	-,991	,326
Kontrol	26	109,0385	11,8776			
Toplam	57					

Tablo 4 incelendiğinde; Grup 1'de yer alan deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(55) = -.991$; $p = .326 > .05$).

Grup 1'de yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmaması grupların tutum düzeylerinin denel işlem öncesinde birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Grup 1 için kontrol grubunun öntest-son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Grup 1'in kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları

Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Ön test	26	109,0385	11,8776	50	,693	,492
Son test	26	106,9231	10,0754			
Toplam	52					

Tablo 5 incelendiğinde; Grup 1'in kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(50)}=.693$; $p=.492>.05$).

Grup 1'in deney grubunun öntest-son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Grup 1'in deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Ön test	31	105,8387	12,3668	60	-2,431	,018
Son test	31	112,2903	8,0919			
Toplam	62					

Tablo 6 incelendiğinde; Grup 1'in deney grubundaki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(60)}=-2,431$; $p=.018<.05$).

Grup 1'in deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Grup 1'in deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	31	112,2903	8,0919	55	2,231	,030
Kontrol	26	106,9231	10,0754			
Toplam		57				

Tablo 7 incelendiğinde; Grup 1'in deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(55)}=-2,231$; $p=,030 < .05$).

Denel işlemde Grup 1'in deney grubuna uygulanan argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ters yüz sınıf modeli'nin uygulandığı Grup 2'de yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem için t-testi bulguları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Grup 2'nin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	31	110,2581	8,0992	52	-	,850
Kontrol	26	110,5652	7,0699		,145	
Toplam	57					

Tablo 8 incelendiğinde; ters yüz sınıf modeli'nin uygulandığı Grup 2'de yer alan deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(52)}=-,145$; $p=,850 > .05$).

Araştırmada argümantasyon temelli öğrenme modelinin uygulandığı Grup 1 ve ters yüz sınıf modelinin uygulandığı Grup 2'nin deney gruplarının son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem için t- testi bulguları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Grup 1 ve Grup 2'nin deney gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Grup1	31	112,2903	8,0919	60	,988	,327
Grup2	31	110,2581	8,0992			
Toplam	62					

Tablo 9 incelendiğinde; Grup 1 ve Grup 2'nin deney gruplarının sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(60)}=.988$; $p=,327>.05$).

Araştırmada ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerini yükselttiği belirlenmiştir.

4.3. Başarı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada başarı ölçeğinin Grup1 ve Grup2 için deney ve kontrol grupları açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini araştırmak için bağımsız iki grup arasında yapılan t-testi analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda Tablo 10,11,12,13,14,15'te verilmiştir.

Araştırmada Grup1 için deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun öntest sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Grup 1 için deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Deney	31	48,0645	16,7330	55	-,003	,998
Kontrol	26	48,0769	17,2160			
Toplam	57					

Tablo 10 incelendiğinde; Grup 1’de yer alan deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(55)} = -.003$; $p = .998 > .05$).

Araştırmada Grup1 için kontrol grubunun öntest-son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Grup 1 için kontrol grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Ön test	26	48,0769	17,2160	50	-2,898	,006
Son test	26	61,7692	16,8506			
Toplam	52					

Tablo 11 incelendiğinde; Grup 1’in kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(50)} = -2,898$; $p = .006 < .05$). Bu anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 61,76$).

Araştırmada Grup1 için deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Grup 1 için deney grubunun ön test-son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	31	48,0645	16,7330	60	-7,751	,000
Son test	31	78,4839	14,0519			
Toplam	62					

Tablo 12 incelendiğinde; Grup 1’in deney grubundaki öğrencilerinin akademik başarı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(60)} = -7,751$; $p = .000 < .05$). Bu anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 78,48$).

Deney grubuna uygulanan argümantasyon temelli öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını yükselttiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada Grup1 için deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun son test sonuçlarına dair yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 13'te gösterilmiştir

Tablo 13. Grup 1 için deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	31	78,4839	14,0519	55	4,085	,000
Kontrol	26	61,7692	16,8506			
Toplam	57					

Tablo 13 analiz incelendiğinde; Grup1 için deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun akademik başarı ölçeği açısından son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(55)}=4,085$; $p=,000 < .05$). Deney grubunun lehine olan anlamlı fark tespit edilmiştir. ($\bar{X}=78,49$).

Tablo 13'ün yorumuna göre Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle işlenen ders süreci sonrasında akademik başarı puanları belli bir oranda artmıştır. Ancak, deney grubuna argümantasyon temelli öğrenme modeli uygulanmıştır. Bu yöntemle ders işlenen deney grubunun akademik başarı puanı ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olmuştur.

Araştırmada Grup2 için deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Grup 2 için deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	31	74,7742	16,4331	52	2,588	,012
Kontrol	26	63,4348	15,1951			
Toplam	57					

Tablo 14 analiz edildiğinde; Grup2 için deney ve kontrol olmak üzere her iki grubun başarı ölçeği açısından son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(52)}=2,588$; $p=,012 < .05$). Deney grubunun lehine olan anlamlı fark tespit edilmiştir. ($\bar{X}=74,77$).

Tablo 14'ün yorumuna göre Kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle işlenen ders süreci sonrasında akademik başarı puanları belli bir oranda artmıştır. Ancak, deney grubuna Ters Yüz Sınıf Öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemle ders işlenen deney grubunun akademik başarı puanı ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olmuştur.

Araştırmada Grup1 ve Grup2 için deney gruplarının son test sonuçları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Grup 1 ve Grup 2 için deney gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Grup1	31	78,4839	14,0519	60	,955	,343
Grup2	31	74,7742	16,4331			
Toplam	62					

Tablo 15 incelendiğinde; Grup1 ve Grup2 için deney gruplarının başarı ölçeği açısından son test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t_{(60)}=.988$; $p > .05$).

Tablo 15'in yorumuna göre, Üretim, Dağıtım ve Tüketim Üniteleri kapsamında yapılan son testlerde, her iki grubun deney grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Diğer bir deyişle, modern yöntemlerle gerçekleştirilen deneysel süreç sonucunda, her iki grubun deney gruplarının başarı puanı ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Grup 1'in deney grubunun son test aritmetik ortalama puanı $x = 78.48$ iken, Grup 2'nin deney grubunun son test aritmetik ortalama puanı $x = 74,77$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, her iki grupta benzer yöntemlerin kullanıldığını ve TYS ile ATÖ yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ders başarısını artırdığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde, ters yüz sınıf modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmanın bulguları şu şekildedir:

Araştırmada, deneysel işlem öncesinde öğrencilere uygulanan Akademik Başarı Testi ve SBDY tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin ön bilgilerinin ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının eşdeğer olduğunu göstermektedir.

Kontrol gruplarında, Milli eğitim müfredatına dayalı öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen derslerin ardından, öğrencilerin akademik başarılarında öntest puanlarına kıyasla sontest puanlarında bir miktar artış gözlemlenmiştir. Ancak bu artış, deney gruplarının puanlarındaki artış kadar belirgin olmamıştır.

Deney gruplarında uygulanan ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinde, öğrenci merkezli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik puan ve SBDY tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgu, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve SBDY tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme uygulamalarının akademik başarıya ve SBDY olumlu etkisi, sınıf içi etkinliklerle ilgili bir diğer bulgu olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında sıkça vurgulandığı üzere, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrenci odaklı etkinlikler için yeterli zaman bulunmaktadır. Gough (2016) ve Torkelson (2012), bilgi aktarımının sınıf dışında gerçekleşmesinden dolayı sınıf içinde öğrenci merkezli etkinlikler yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Dafoe (2016), bu yöntemin öğrencilerin derse katılımını artırdığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan

argümantasyon temelli öğrenme modeli, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Öğrencilerin bazıları, Argümantasyon temelli tartışmalar sırasında konuyu derinlemesine öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

Literatürdeki birçok çalışma benzer sonuçlar elde etmiştir. Aksoy ve Demirkaya (2021), sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı seviyelerini yükselttiğini tespit etmişlerdir. Kutluer (2020), argümantasyon etkinliklerinin derse katılımı artırdığını ve öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarının olumlu etkiler yarattığını vurgulamıştır. Cevger (2018), sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını ve tartışma seviyelerini yükselttiğini belirtmiştir. Günel ve arkadaşları (2010), Argümantasyon temelli öğrenme modelinin öğrencilerin derse olan ilgilerini olumlu yönde değiştirdiğini ve bunun sonucunda akademik başarı seviyelerinde artış gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Hasançebi ve Günel (2013), argümantasyon etkinliklerinin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayarak dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ve akademik başarıda anlamlı bir artış sağladığını belirtmişlerdir. Şahin (2016) çalışmasında, Argümantasyon temelli öğrenme modeli öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Urfa (2018) ise, ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasıyla sınıf içi iletişimin belirgin bir şekilde arttığını belirtmiştir. Stayer (2012) ve Yavuz (2016), ters yüz sınıf modeli uygulanan sınıfların MEMDSG'na kıyasla daha işbirlikçi bir şekilde etkileşim içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Erbil (2019) ise, ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrencilerin işbirlikçi öğrenme motivasyonlarını artırdığını vurgulamıştır. Bedi (2018), ders zamanı içerisinde konunun pekişmesi için yapılan çeşitli etkinliklerde sınıf içi iletişimin geliştiğini belirtmiştir. McLean ve Attardi (2018), TYS&ATÖ uygulamalarında akran iletişimi ve akran tartışmalarının önemli unsurlar olduğunu belirtmiştir. Jang ve Kim (2020), sınıf içi etkinliklerin öğrenci iletişim becerilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Kayaduman (2021), öğrencilerin sosyalleşmeleri sonucu istenilen düzeyde öğrencilerin kendi aralarındaki iletişiminin olumlu yönde geliştiğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, uygulamalar sonucunda problem çözme becerilerinde artış yaşadıklarını belirtmiştir. Yoon vd. (2020), sınıf içerisindeki tartışma odaklı

etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Zheng vd. (2020), TYÖM'ün etkililiğinin maksimuma çıkması için öğrencilerin problem çözme becerilerinin artması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, sınıf dışında gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleriyle birlikte daha fazla sorumluluk sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bursa (2019), sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli uygulanan ortaokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinde artış tespit etmiştir. Oyola (2016), ters yüz sınıf modeli uygulamalarında öğrencilerin evde yapmaları gereken görevlerin onların sorumluluğunu arttırdığını ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada TYS ve ATÖ modelli öğrenme yöntemlerinin süreç içerisindeki etkisine bakıldığında; alan yazındaki birçok çalışmayla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmanın TYS grubunda öğrencilerin derse karşı daha istekli ve işbirlikçi şekilde etkileşim içinde oldukları, akran iletişimi ve üst düzey düşünme becerilerinde olumlu yönde artış görülmüştür. Alanyazında (Stayer 2012 ve Yavuz 2016; Oyola 2016; Erbil 2019; Bursa 2019) sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür.

Yine yapılan çalışmanın ATÖ grubunda ise; argümantasyon etkinliklerinin, öğrencilerin derste daha aktif olmalarını sağladığı ve eğlenerek öğrendikleri görülmüştür. Öğrencilerin süreç içerisinde akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında da olumlu yönde artış meydana gelmiştir. Bu modelin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu farklı araştırma sonuçlarıyla da (Meral, 2018; Aksoy ve Demirkaya, 2021; Kutluer, 2020; Cevger, 2018; Şahin 2016) desteklenmiştir.

Yapılan çalışmanın deney grupları açısından sonuçlarına bakıldığında; her iki yöntemin de öğrencilerin derste başarılarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ancak, Argümantasyon Grubu'nun son test aritmetik ortalama puanının Ters Yüz Sınıf Grubu'na kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, Argümantasyon Grubu'nun Ters Yüz Sınıf Grubu'na göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, her iki yöntemin de ders başarılarını artırmada etkili olduğu tespit edilmiş olsa da Argümantasyon Grubu öğrencilerinin başarı puanlarının daha yüksek olması, bu yöntemin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, eğitim

stratejilerinin belirlenmesinde Argümantasyon temelli öğrenme modeli lehine tercih yapılabileceğini işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Çalışma sonucunda, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme Modelinin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik başarılarını ve SBDY tutumlarını artırdığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin başarısını artırmak için ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modeli derslerde işe koşulabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeline yönelik video, web sitesi ve çeşitli öğrenme içerikleri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA)'ya entegre edilebilir.
- Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme modeli kullanmak isteyen öğretmenlere yönelik etkinlik örnekleri ve planlar içeren bir portal hazırlanabilir.
- Öğretmenlere, sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelini uygulama konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki hazırlık eğitiminde ve 2025-2026 Eğitim-Öğretim programında uygulanması planlanan ve iki yıl sürecek olan akademi eğitiminde verilecek mesleki eğitim sürecinde ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modellerinin programlara entegre edilmesi faydalı olabilir.
- Covid-19 salgını ve Kahraman Maraş merkezli 6 Şubat depremlerinden sonra önem kazanmaya başlayan çevrimiçi öğrenme ortamlarına, ters yüz sınıf modelinin entegre edilerek, derslerin bu doğrultuda işlenmesi öğrencilerin akademik başarılarına katkı sunabilir.
- Argümantasyon temelli öğrenme modelinin, özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu kabul edilirken, sosyal bilgiler derslerindeki çeşitli konuların işlenmesi sırasında (Bilim ve Teknoloji, Kültür ve Miras vb.), öğrencilerin düşüncelerini teşvik etme açısından değerli olabileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmek için bu öğrenme modelinin derslere entegre edilmesi faydalı olabilir.

- Sosyal Bilimler alanındaki eğitimciler için, Fen Bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan ATÖ modelinin tanıtımını içeren hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- ATÖ yönteminin sosyal bilgiler eğitiminde, çeşitli üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkileri saptanmakla beraber, özellikle problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir (Meral,2018).
- ATÖ yöntemi, akademik başarıyı ve eleştirel düşünme eğilimini artırdığı gibi, dikkat çekici, motivasyonu yükselten ve öğrenci katılımını destekleyen bir yöntem olarak sınıf içi ortamlarda daha fazla kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 329-344.

Akın, E. (2016). Flipped classroom learning model and its availability in Turkish education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 1-10.

Aksoy, F., & Demirkaya, H. (2021). Sosyal bilgilerde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 40-54.

Alkan, C. (1987). *Eğitim teknolojisi* (3. baskı). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/ieo.2014.56482.

Andriessen, J. (2006). Arguing to learn. In K. Sawyer (Ed.), *The cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 443-460). *Cambridge University Press*.

Antiliou, A. (2012). The effect of an argumentation diagram on the self-evaluation of a creative solution. (Doctor of Philosophy), Pennsylvania: *The Pennsylvania State University*

Arnold, S, Garza. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications In Information Literacy*, 8(1)

Aşiloğlu, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programı. Cemil Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.34). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ataman, M. (2019, Eylül 4). Ters yüz edilmiş sınıflar. EğitimPedia. <https://www.egitimpedia.com/egitimpedia-yazari-mujdat-ataman-ters-yuzedilmis-siniflar/> adresinden 11.05.2024 tarihinde alınmıştır.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta: Yayınlanmamış yüksek lisan tezi.

Ball, W. J. (1994). Using virgil to analyze public policy arguments: A system based on Toulmin's informal logic. *Social Science Computer Review*, 12(1), 26–37. doi:10.1177/089443939401200102

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). *Koronavirüs(covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma*. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 368-397.

Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. In O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 113-143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bedi, J. (2018). *A Review of students' perceptions, engagement, and academic achievement in the flipped classroom university Of Victoria*. British Columbia.

Bennett, S., Maton, K. and Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *“In Flip your classroom; Reach every student, in every class, every day”*. ISTE Washington USA, 2012, (13,16).

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2012). The flipped class: Myths versus reality. The Daily Riff. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> (4 Haziran 2013'te alınmıştır).

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.

Besnard, P., & Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation*. London: The MIT Press.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bursa, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Büyükan Filiz, S. (2011). Eğitim bilimlerine giriş. In M. Çözdemir (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* (s. 4). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Celkan, H. Y. (2011). Eğitim bilimlerine giriş. In M. Çözdemir (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* (2. baskı, s. 54). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cevger, F. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) modelinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>

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.

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). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036791>

Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Çevrimiçi Eğitimciler Dergisi*, 12(1).

Coffin, C., & O'Halloran, K. A. (2009). Argument reconceived. *Educational Review*, 61(3), 301-313.

Coşkun, A. (2010). *İbn Sînâ'da retorik* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 273529).

Critz, C. M., & Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse Educator*, 38(5), 210-213.

Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel sayı, 17(4), 448–457

Çavuşoğlu, D. (2021). *Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında özel öğretim 9. sınıf öğrencilerinin zaman yönetimi algıları* (Yayın No: 679377) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., & Kaya, E. (2013). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-61.

Dafoe, K. (2016). Caring in a flipped mathematics classroom (Unpublished PhD thesis). University of Toledo, Toledo.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Tech Research Dev*, 61(4), 563–580.

Deli, S. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi* (Yayın No: 661512) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Demirci, N. (2008). *Toulmin'in argümantasyon modeli temelli eğitimin kimya öğretmen adaylarının temel kimya konularını anlamaları ve tartışma seviyeleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oblinger, D., Oblinger, J., Roberts, G., McNeely, B., Windham, C., Hartman, J., ... & Kvavik, R. (2005). *Educating the net generation*. EDUCAUSE.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.

Duban, N. (2008, Mayıs). İlköğretim fen öğretiminde niçin sorgulamaya dayalı öğrenme? In *8th International Educational Technology Conference (IETC) Proceedings* (pp. 802-805). Eskisehir.

Edwards, F. M. (1985). *Teaching argumentation in a natural resource context: Improving critical thinking skills* (Doctor of Philosophy). The University of Michigan, Michigan.

Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, A. F. S. (2002). *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities.

Erbil, D. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 31-51.

Erduran, S., Guilfoyle, L., Park, W., Chan, J., & Fancourt, N. (2019). *Argumentation and interdisciplinarity: reflections from the Oxford Argumentation in Religion and Science Project*. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-10.

Ertaş Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 1-12.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).

Esen, E., & Karagöl, İ. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 708-727.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association.

Freeley, A. J., & Steinberg, D. L. (2013). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making* (13th ed.). Wadsworth Cengage Learning. <https://www.amazon.com/Argumentation-Debate-Austin-J-Freeley/dp/1133311601> adresinden 25.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

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), 41-53.

Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *International Teacher Education Conference*, 882.

Giddens, T. (2020). Institution and abyss. *Law, Technology and Humans*, 2, 150.

Goodnight, G. T. (2006). Complex cases and legitimation inference: Extending the toulmin model to deliberative argument in controversy. In D. Hitchcock & B. Verheij (Eds.), *Arguing on the Toulmin model* (pp. 39-48). Netherlands: Springer.

Gough, E. (2016). *Southwest and south central minnesota k-12 teachers' perceptions regarding the flipped classroom* (Unpublished PhD thesis). University of South Dakota, Dakota.

Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenini yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması* (Yüksek lisans tezi veya doktora tezi). [Üniversite adı belirtilmemiş].

Göktaş, Y., & Topuz, A. C. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 25-34.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333-350). Routledge.

Gümüş, A. (2015). Türkiye’de eğitim politikaları. In A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* (s. 2). Nobel Yayınları.

Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Education and Science*, 37(164), 317-328. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1050/381> adresinden 28.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Education and Science*, 37(164), 317-328. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1050/381>

Gür, E., & Koç, Y. (2019). Argümantasyon modelinin maddenin değişimi ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarı, tartışmacı tutum, problem çözme algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 427-439. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.829408>

Hasançebi, F., & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073.

Hayırsever, F. Orhan, A. (2018) “Ters Yüz Edilmiş ğrenme Modelinin Kuramsal Analizi”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi 14(2), 584.

Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.

Hsieh, J. K. (2005, August). Promoting students’ ability and disposition toward critical thinking through using a science writing heuristic in elementary science. Paper presented at the International Conference of European Science Education Research Association, Barcelona, Spain.

Hudson, R. A. (2010). *Statistical argumentation in project-based learning environments* (Doctor of Philosophy). University of Indiana, Department of Curriculum and Instruction of the School of Education, Indiana.

İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler ğretiminde 5E ğrenme döngüsü modelinin ğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

İnciman-elik, T., & Yumuşak, G. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin erişİ düzeyine etkisi ve ğrenci görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 379-398.

Jan, M. (2009). *Designing an augmented reality game-based curriculum for argumentation* (Doctor of Philosophy). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin-Madison.

Jang, H. Y., & Kim, H. J. (2020). A meta-analysis of the cognitive, affective, and interpersonal outcomes of flipped classrooms in higher education. *Education Sciences*, 10(4), 115.

Jeong, J. S., Canada, F., & Gomez, D. (2018). The study of flipped classroom for pre-service science teachers. *Education Sciences*, 2(16).

Jimenez-Aleixandre, M.P., Rodriguz, A. B., & Duschl, R. A. (2000). “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education*, 88(6), 757-792. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C757::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-F

Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 401-418.

Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 401-418.

Kansızoğlu, B. H. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

KARASAR, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin derslerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8 (4), 232-249.

Kaya, ON ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (3), <http://kefad.ahievran.edu.tr>

Kaya, ON, Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 115

Kayaduman, H. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf tabanlı lisans mühendislik istatistik dersinde öğrenci etkileşimleri. *Mühendislik Eğitiminde Bilgisayar Uygulamaları*, 29 (4), 9

Kelly, G. ve Takao, A. (2002). Tartışmada epistemik düzeyler: Üniversite oşinografi öğrencilerinin kanıtları yazılı olarak kullanmalarının bir analizi. *Fen Bilgisi Eğitimi*, 86 (314-342).

Kenna, DC (2014). *Tersine çevrilmiş sınıf modelinin öğrenci öz yeterliliğine etkisine ilişkin bir çalışma* (Yayınlanmamış doktor)

Kızılloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Kim, H. ve Song, J. (2006). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel araştırmalarında akran tartışmasının özellikleri. *Fen Eğitiminde Araştırma*, 36 (2), 211-233.

Kral, A. (1997). Düşünmeyi sorun ve nedenini söyleyin: Daha yüksek düzeyde karmaşık öğrenmeyi desteklemek için etkileşimli akran eğitimi modeli. *Eğitim Psikoloğu*, 32 (4),

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kuh, D. (1992). Tartışma olarak düşünmek. *Harvard Eğitim İncelemesi*, 62 (2), 155-1https://doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t6.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.

Kuhn, D. (2010). Why argue? Developing understanding of the purpose and values of argumentative discourse. *Discourse Processes*, 48, 1-24.

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.

- Kuhn, D. (2015). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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, ER (2011). *Eleştirel düşünme: Bir literatür taraması* . Araştırma raporu. <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/criticalthinkingreviewfinal.pdf> adresinden alındı.

Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International journal of science education*, 25(11), 1387-1408.

Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2019). *Management Information Systems: Managing the Digital Firm*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Loyui, R. P. (2006). A Citation-Based Reflection on Toulmin and Argument. In D. Hitchcock & B. Verheij (Eds.), *Arguing on the Toulmin Model* (s. 31-38). The Netherlands: Springer.

Mark, D. (2015). Flipping the classroom: turning an instructional methods course upside down. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(4).

Marlowe, C. A. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress (master's thesis). Montana State University, Bozeman, Montana.

McLean, S., & Attardi, S. M. (2018). Sage or guide? Student perceptions of the role of the instructor in a flipped classroom. *Active Learning in Higher Education*, 24(1), 49-61.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education.

Meral, E. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi. (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). 6-7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2018). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2019). Eğitim Bilişim Ağı. www.eba.gov.tr. Erişim tarihi: 1 Nisan. <https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/PDFFile.aspx?name=kazanimtestleri.pdf>

Mirza, N. M., & Perret, A. N. (2009). Argumentation and education: theoretical foundations and practices. In Clermont (Ed.), London: Springer.

Narin, N. (2009). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Naycı, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

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.

Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2) 79-83. doi: <https://doi.org/10.1080/00377990209599887>

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. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.549

Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106. doi: 10.1080/00461520.2011.558816

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. doi: 10.1080/10508406.2011.564567

Nussbaum, M. E. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.

Nutt, P. C. (2008). Investigating the success of decision-making processes. *Journal of Management Studies*, 45(2), 425-455.

O'Brien, J. A. (2018). *Management Information Systems*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

Okumuş, S. (2012). Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. Erişim adresi: <https://avesis.ktu.edu.tr/>

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.

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. doi: 10.1002/tea.20035

Oyola, M. (2016). *Content planning and delivery in a flipped classroom: a qualitative examination*. Proquest Llc. 789 East Eisenhower Parkway, Po Box 1346, Ann Arbor, Mı 48106.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, (5.Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık

Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*.

Cemil ÖZTÜRK (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.28). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öztürk, M. (2013). Argümantasyonun kavramsal anlamaya, tartışmacı tutum ve özyeterlik inancına etkisi (Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, S., & Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Best Dergi*, 3(1), 13-26.

Phillips, C. R., & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21, 519-530.

Picciano, A. G. (2014). *Blended learning: Research Perspectives, Volume 2*. Routledge.

Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447-472. doi: 10.1002/sce.20276.

Sampson, V., & Grooms, J. (2010). Generate an argument: An instructional model. *The Science Teacher*, 77(5), 32-37.

Saulnier, B. M. (2015). The flipped classroom in systems analysis & design: leveraging technology to increase student engagement. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 13(4).

Schmidt, S. M. (2016). The flipped classroom: a twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 2.

Schmoker, M., & Graff, G. (2011). More argument fewer standards. *Education Week*, 30(28), 31-33.

Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş. In Ramazan Sever (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 6). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Simon, S. (2008). Using Toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289. doi: 10.1080/17437270802417176

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. doi: 10.1080/09500690500336957

Singh, A. H., & Mohanta, P. R. (2014). Exploring the feasibility of implementing flipped classroom concept in engineering education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 30(02), 2394-1707.

Sivarajah, R. T., Curci, N. E., Johnson, E. M., Lam, D. L., Lee, J. T., & Richardson, M. L. (2019). *A review of innovative teaching methods. Academic radiology*, 26(1), 101-113.

Söğüt, M. (2019). Sosyal Bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute.

Stifle, T. L. (2014). A case study transitioning a traditionally offered career counseling graduate course to a blended format: Analysis and recommendations.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.

Suo, J., & Hou, X. (2017). A study on the motivational strategies in college English flipped classroom. *English Language Teaching*, 10(5), 63.

Swartz, R. J. (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history. *The Social Studies*, 99(5), 208-216.

Şahin, E. (2016). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, üstbiliş ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Şimşek, A. (2017). Öğretim tasarımı, Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1984-2004.

Talbert, R. "Inverted Classroom". *Colleagues*, 9(1), 2012,7.

Tapscott, D. (2009). *The impending demise of the university. Edge: the Third Culture*.

Taşpınar. M, (2015). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (7.Baskı).

Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (2. Baskı, ss. 193-217). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). *Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. Theory into Practice*, 32(3), 147-153.

Tonbuloğlu, İ., & Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme* (Analiz Raporu 2021/09). İstanbul: İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Topses, M., D. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. (s.1). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (3.Baskı).

Torkelson, V. (2012). *The flipped classroom, putting learning back into the hands of students*. Saint Mary's College Of California.

Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme beceresi arasındaki ilişki düzeyi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 421458)

Torun, F.,(2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Torun, F.,(2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III*. (Ed: Refik Turan, Hakan Akdağ), (149-173), Ankara: Pegem Yayıncılık

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, New York.

Turban, E., et al. (2020). *Information Technology for Management: On-Demand Strategies for Performance, Growth, and Sustainability*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Türk Dil Kurumu (2019), Erişim Tarihi: 21Mayıs2019, <http://www.tdk.gov.tr>

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Sözlükler*. <https://sozluk.gov.tr/> Adresinden 22 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.

Türkoguz, S., & Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 35, 155-173. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231561>adresinden edinilmiştir.

Untereiner, B. (2013). *Teaching and learning the elements of argumentation* (master's thesis). Victoria: University of Victoria, Department of Curriculum and Instruction.

Urfa, M. (2018). Flipped classroom model and practical suggestions. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 47.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (s.2). Ankara: Nobel Yayınevi (1.Baskı).

Ünsal, H. (2010) Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. 185, 2010, 130.

Ünsal, H. (2012) Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.10(1), 2012,1-27.

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 39-50.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J., & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Voss, J. R., Means, M. L. (1991). Learning to reason via Instruction in Argumentation. *Learning and Instruction*,7(4), 3

Walton, D., (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, New York.

Wissinger, D. R. (2012). *Using argumentative discussions to enhance the written arguments of middle school students in social studies classrooms*. (Doctor of Philosophy), Maryland: University of Maryland the Faculty of the Graduate School.

Yackel, E. (2001). Explanation, justification, and argumentation in mathematics classrooms. In *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. The Netherlands.

Yalçinkaya, E., Uslu S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. Ramazan Sever (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (ss. 41). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Yapıcı, M. (2010). Teknoloji ve Eğitim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 23-30.

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Erzurum.

Yeşildağ-Hasançebi, F., ve Günel, M., (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi, *Elementary Education Online*, 12(4), 1056- 107

Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Yetkil, K. (2021). *Argümantasyon modelinin “basınç” ünitesinde akıl yürütme ve akademik başarıya etkisi* (Unpublished master's thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.

Yıldırım-Yakar, Z. (2021). The effect of flipped learning model on primary and secondary school students' mathematics achievement: A Meta-Analysis Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50 (2), 1329-1366

Yılmaz Özcan, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yoon, S., Kim, S. & Kang, M. (2020). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom. *Active Learning In Higher Education*, 21(3), 233-247.

Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 348-371.

Yücel, C. (2004). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. C.Celep (Ed.). *Meslek olarak öğretmenlik*. (ss.1-22), Ankara: Anı Yayıncılık.

Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y. & Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation. *Journal Of Educational Technology & Society*, 23(1), 1-15.

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 Kişisel Bilgi formu ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma sosyal dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacağından, isim belirtmenize gerek yoktur. Mümkünse soruları boş bırakmayınız ve her madde için tek bir yanıt veriniz.

Katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda verilen soruları cevaplandırınız ya da size uygun olanı X işareti ile işaretleyiniz.

1. Devam ettiğiniz sınıf: () 4. Sınıf () 5. sınıf () 6. sınıf

() 7. sınıf () 8. sınıf

2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

3. Bir önceki dönemde sosyal bilgiler dersindeki karne notunuz:

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal bilgiler dersi konuları beni düşünmeye yönlendiriyor.	5	4	3	2	1
2. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmaktan hoşlanıyorum.	5	4	3	2	1
3. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular zor olduğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
4. Sosyal bilgiler ders konuları ilgimi çekmiyor.	5	4	3	2	1
5. Sosyal bilgiler dersinde merak ettiğim konuları öğreniyorum.	5	4	3	2	1
6. Sosyal bilgiler dersinde konuların yoğunluğunun azaltılmasını istiyorum.	5	4	3	2	1
7. Sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenmek çok hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
8. Sosyal bilgiler dersinin çevre bilinci kazanmamda etkili olduğuna inanıyorum.	5	4	3	2	1
9. Sosyal bilgiler dersinin çok zevkli geçtiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
10. Sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamda kullandığımız bilgileri öğrettiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. Sosyal bilgiler dersi benim en çok sevdiğim derstir.	5	4	3	2	1
12. Sosyal bilgiler ders konularının herkes tarafından öğrenilmesine gerek olmadığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
13. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin gerçek yaşama ilişkin bilgilerimi artırdığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
14. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin beni sosyal yaşama hazırladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
15. Sosyal bilgiler dersi konularının arkadaşlarımla tartışmak için uygun olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
16. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerin geleceğime yön vereceğine inanıyorum.	5	4	3	2	1

17. Sosyal bilgiler dersindeki bazı konular bana çok sıkıcı geliyor.	5	4	3	2	1
18. Sosyal bilgiler dersinde tarihleri ezberlemekte çok zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
19. Sosyal bilgiler ders saatlerinin azaltılması gerektiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
20. Sosyal bilgiler dersinde kullandığım yazılı kaynakların araştırma becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
21. Sosyal bilgiler dersinde kendimi çok huzursuz hissediyorum.	5	4	3	2	1
22. Sosyal bilgiler dersindeki konuları öğrenirken çok eğleniyorum.	5	4	3	2	1
23. Sosyal bilgiler dersinde sınıftaki en başarılı öğrencilerden biri olduğuma inanıyorum.	5	4	3	2	1
24. Sosyal bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.	5	4	3	2	1
25. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin kendime olan güven duygumu artırdığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
26. Sosyal bilgiler ile ilgili kitap, dergi, ansiklopedi, İnternet vb. yayınları okumayı seviyorum.	5	4	3	2	1
27. Sosyal bilgiler dersinde okumak, yazmak ve anlatmak hoşuma gitmeyen çalışmalardır.	5	4	3	2	1
28. Sosyal bilgiler dersi konularının hayata bakışım üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
29. Sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin herkesin ihtiyacı olan bilgileri içerdiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
30. Sosyal bilgiler dersinde zamanın çok çabuk geçtiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
31. Sosyal bilgiler dersi konularının zorluğu nedeniyle en fazla korktuğum derstir.	5	4	3	2	1
32. Sosyal bilgiler dersi olmasa öğrenciliğin daha zevkli olacağına inanıyorum.	5	4	3	2	1
33. Sosyal bilgiler dersi konularının çok karışık ve zor olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1

Açıklama:

Kaynak: Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel sayı, 17(4), 448-457

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ölçeği "5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipinde 11 olumsuz (3, 4, 12, 17, 18, 19, 21, 27, 31, 32 ve 33. maddeler) ve 22 olumlu ifadede oluşan bir ölçek olup 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek boyutlarında bulunan 8, 9, 10, 12, 13, 14, 20, 27 ve 30. maddeler dersinin önemine; 4, 5, 11, 16, 17, 19, 21, 23, 28 ve 29. maddeler dersin ilgi çekiciliğine; 1, 2, 3, 6, 7, 15, 24, 25, 26 ve 32. maddeler dersin içeriğine ve 18, 22, 31 ve 33. maddeler derste yapılan etkinliklere ilişkin tutumları yansıtmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .41 ile .84 arasında değişmektedir.

Ölçeğin madde test korelasyonları .20 ile .66 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğin toplamına ait yapılan iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .93'tür. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla dersinin önemine .83, dersin ilgi çekiciliğine .78, dersin içeriğine .80 ve derste yapılan etkinliklere ilişkin tutumları ise .63'tür.

EK-2 Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanma izni

EK-3 Üretim, Dağıtım Ve Tüketim Öğrenme Ünitesi Akademik Başarı Testi

Akademik Başarı Testi ve Cevapları

Başarı testi yönergesi

Değerli öğrenciler, başarı testinde Sosyal Bilgiler dersi 6. Sınıf üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik sorular yer almaktadır. Sizden beklenen, sorulan soruları iyice okuyup anlayarak içtenlikle cevaplamanızdır. Lütfen en doğru olduğunu düşündüğünüz cevabı işaretleyiniz. Bu testten alacağınız puanlar okul notunuz olarak değerlendirilmeyecek, yapılan çalışmaların etkililiğini değerlendirmek için kullanılacaktır. Çalışmadan elde edilecek olan veriler yapılacak bilimsel araştırmalar dışında kullanılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Yavuz Selim SEÇGİN

(Araştırmacı)

1.Ülkemizde portakal, mandalina, fındık, pamuk, çay, nohut yetiştirilmesi mümkündür. Bu durum aşağıdaki ifadelerden hangisi ile açıklanabilir?

- a) Tarım işçilerinin bilinçli davranması
- b) Tarımda profesyonel yöntemler kullanılması
- c) Ülkemizde çeşitli iklim tiplerinin görülmesi

d) Ülkemizdeki tarım arazilerinin geniş olması

2. Adana’da çiftçilikle uğraşan Pınar, pamuk tarımına, dört mevsimi yağışlı ve daha serin olan Rize’de devam etmeye karar vermiştir. Ancak gerek ürün miktarı gerekse kalitesi önemli oranda düşmüştür. Bu durumun nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Düz bir araziye tercih etmemesi
- b) Bitkinin yetiştirme şartlarını göz önünde bulundurmaması
- c) Yeni yerleştiği yere uyum sağlayamaması
- d) Yıllardır yaşadığı yeri terk etmesi

3.

I. Ticaretin canlanması

II. İş kaynağının artması

III. Milli gelirin artması Fındık ihracatında dünyanın en önde gelen ülkesi olmamızın uzun vadede aşağıdaki sonuçlardan hangilerini ortaya çıkarması mümkündür?

- a) I, II ve III
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) II ve III

4. Seracılık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde birtakım koşulların bir arada bulunması çok önemlidir. Bu koşullara göre düşünüldüğünde aşağıdaki illerden hangisinde seracılık faaliyetlerinin doğal olarak yapılması mümkündür?

- a) Kars b) Antalya c) Isparta d) Rize

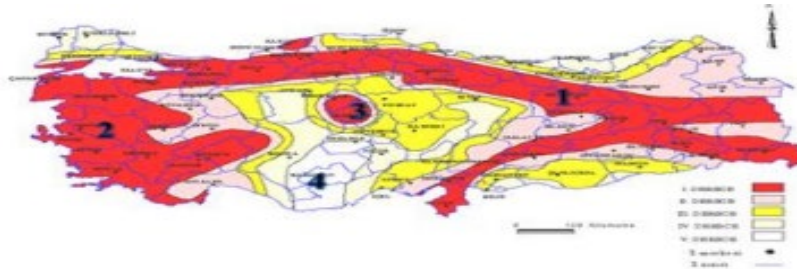
5. Aşağıdakilerden hangisi yenilenebilir enerji kaynaklarındandır?

- a) Jeotermal enerji
b) Bor
c) Doğalgaz
d) Kömür

6. Servet ve gelir üzerinden alınan vergilere dolaysız vergi denir. Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi dolaysız vergi olamaz?

- a) Gelir vergisi
b) Motorlu taşıt vergisi
c) Emlak vergisi
d) Katma değer vergisi

7



Jeotermal enerji fay hatlarının olduğu yerlerde yoğun olarak bulunur. Bu bilgidен hareketle yukarıdaki fay hatları haritasını kullanarak

numaralandırılmış yerlerden hangisinde jeotermal enerjinin yoğun olarak bulunamayacağını ifade edebiliriz?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

8. Türkiye, ısınma ve sıcak su ihtiyacını ithal ettiği doğalgazdan da karşılamaktadır. Bu durum ekonomik açıdan değerlendirildiğinde ülkemizin doğalgaz enerjisi sağlama konusunda ekonomik açıdan hangi durumda olduğunu savunabiliriz?

- a) Büyük doğalgaz kaynaklarına sahip
b) Dışarıya bağımlı
c) Büyük petrol kaynaklarına sahip
d) Kendi kendine yeten

9. Bir şehrin tanıtılmak istendiği projede aşağıdaki kurumlardan hangisinden destek alınabilir?

- a) Kültür ve Turizm Bakanlığı
b) Ticaret Bakanlığı
c) Dış İşleri Bakanlığı
d) Millî Eğitim Bakanlığı

10. Ferhat “yaşadığım yer yüksekte bir alandadır. Burada akarsuların akış hızları ve su miktarları oldukça fazladır. Eğer yaşadığım çevrede hayvansal ve bitkisel atıklar daha geniş yer tutsaydı çok farklı bir enerji türünden faydalanabilirdim. Ablam ise yaşadığı yer fay hatlarına daha yakın olduğu için az çabayla çok enerji elde edebileceği bir tesis kurdu. Kuzenimin ise böyle enerji

kaynaklarına ihtiyacı yok. Onun yaşadığı şehirde aileler enerji ihtiyaçlarını fosil enerji kaynaklarından sağlamaktadırlar.” demiştir. Ferhat sırasıyla hangi enerji kaynaklarına vurgu yapmaktadır?

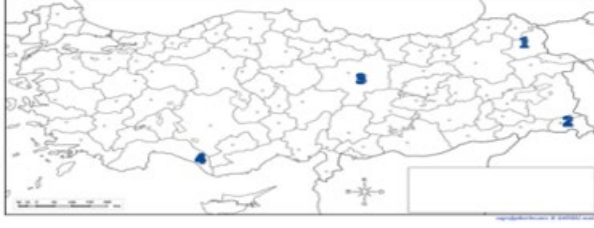
- a) Hidroelektrik, kömür, biyo-enerji, jeotermal
- b) Kömür, biyo-enerji, hidroelektrik, jeotermal
- c) Hidroelektrik, biyo-enerji, jeotermal, kömür
- d) Jeotermal, kömür, hidroelektrik, biyo-enerji

11. “Eskiden dereye gittiğimizde çok çeşitli balıklar yakalardık ancak fabrikalar dereye atıklarını bıraktığından artık balık kalmadı. Bahçemizde pek çok çeşitte meyve yetiştirdi ancak tarım alanına petrol bulaştı ve artık bitki yetişmiyor. Kuraklık süresi eskiye göre daha uzun olduğu için bazı bitkilerimiz erken kuruyor ve hayvanlarımıza yem üretemiyoruz.” diyen Miyase teyze hangi çevre sorununa vurgu yapmamıştır?

- a) Toprak kirliliği b) Su kirliliği c) Küresel ısınma d) Erozyon

12. Samsun’u dünyaya tanıtarak ekonomik bir ilerleme sağlamak isteyen Zeynep, Samsun Büyükşehir Belediyesinden yardım istemiş, afişler bastırıp pek çok ülkede dağıtmıştır. Tüm bunları yaparken gereksiz para harcamaktan sakınmıştır. Zeynep’in projesini gerçekleştirirken aşağıdakilerden hangisine dikkat ettiği söylenemez?

- a) Proje maliyetini düşük tutmak
- b) Tanıtıma önem vermek
- c) Yerel kurumlardan destek almak
- d) Arkadaşlarıyla işbirliği yapmak



13. Seracılık projesi yapmak isteyen Alkım bunun için yüksek kış sıcaklığına ve verimli güneş ışığına ihtiyacı olduğunu öğrenir. Sahip olduğu bilgilerden hareketle Alkım'ın haritada işaretli noktalardan hangisinde projesini gerçekleştirmesinin uygun olduğu ifade edilebilir?

- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

14. Ülkemizin yenilenebilir enerji kaynaklarından olan biyoenerji, hayvansal ve bitkisel atıkların çok olduğu yerlerde daha fazla bulunur. Benzer bir ilişkinin aşağıdaki kaynaklardan hangileri arasında da olduğunu ifade edebiliriz?

- a) Fay hatları-jeotermal enerji
b) Yükseklik- dalga enerjisi
c) Eğim-nükleer enerji
d) Kuraklık- rüzgâr enerjisi

15. Ege Bölgesi'nin tanıtılması istenen bir projede kültürel özelliklere değinilmesi bakanlık tarafından vurgulanmıştır. Buna göre projede aşağıdakilerden hangisi bakanlığın talimatına uygun hareket edildiğini kanıtlar?

- a) Saklıkent Kanyonu'nun tanıtımı
b) Zeybek oyununun tanıtımı
c) Bafa Gölü'nün tanıtımı
d) Ege ikliminin tanıtımı

16. Bilgisayar mühendisi, web tasarımcısı, laboratuvar teknisyeni olan kişilerin mesleklerini yaparken nitelikli çalışan olmak yolunda aşağıdakilerden hangisine dikkat etmeleri gerekir?

- a) Yenilikçi teknolojileri takip etmek
- b) Yüksek risk içeren ortamlarda çalışmak
- c) Maddi kaygıları üst seviyede tutmak
- d) Her alanda uzmanlaşmaya çalışmak

17. Vergilerin düzenli ödenmediği durumlarda ekonomik anlamda birtakım sorunlar baş gösterebilir. Aşağıdakilerden hangisi bu genellemeyi destekler nitelikte bir kanıt olamaz?

- a) Sağlık hizmetlerinin aksaması
- b) Ulaşım hizmetlerinin aksaması
- c) İşsizlik sorunlarının artması
- d) İklim koşullarının zorlaşması

18. Aşağıdakilerden hangisi “Vergi ödemede eşit değil adil olunması gerekir.” ifadesine ters düşen bir davranıştır?

- a) Bir ülkede yaşayan herkesten vergi almak
- b) Alınan vergilerle kamu giderlerini karşılamak
- c) Herkesten aynı miktarda vergi almak
- d) Ödenecek vergileri yasayla belirlemek

19. İşçi alımında bir kişinin hangi özelliklerine dikkat ettiği sorulan patronlar şunları söylemişlerdir:

Elif: Güncel gelişmeleri yakından takip etmesi

Emel: Zamanı verimli kullanması

Faruk: Risk alabilmesi

Pınar: Mücadeleci olmayı bilmesi

Bu ifadeler patronların nasıl bir işçi aradıklarını göstermektedir?

- a) Nitelikli b) Kanaatkâr c) Kusursuz d) Asosyal

20. “Bir grup ödevi verildiğinde grupta üzerime düşen tüm görevleri yerine getiririm. Almam gereken eğitimlere katılır eğitim hayatımda yaşadığım hiçbir zorluk karşısında yılmam.” Diyen bir öğrenci aşağıdaki nitelikli insanın sahip olması gereken özelliklerden hangisine vurgu yapmamıştır?

- a) Sorumluluk almak
b) Mücadeleci olmak
c) Kendini geliştirmek
d) Risk almak

21. “İyi bir mühendislik eğitimi aldım. İyi bir kurumda işe başladım. Daha sonra gelişen teknolojileri çok takip etmedim ve bildiklerimle yetindim. Alanımda başarılı olmama rağmen yine de işten çıkarıldım.”

Diyen Kemal nitelikli insanın sahip olması gereken hangi özelliğe sahip olmadığı için işten çıkarılmıştır?

- a) Çıkarıcılık
b) Kendini geliştirme
c) Risk alma
d) Zaman yönetimi sağlama

22. Bir işyerinde çalışanlardan özverili olmaları istenmiştir. Buna göre aşağıdaki davranışlardan hangisi işyerinde bu ölçüte uygun hareket edildiğini kanıtlamaktadır?

- a) Yapılacak iş mesai saatlerini aştığında evde de bu işle ilgilenmek
b) Kısa sürede yapılması mümkün olan bir işi zamana yaymak

- c) Yenilikçi yaklaşımlar yerine önceki öğrenmelerle yetinmek
- d) Kendini geliştirmeyi yalnızca işinde yükselmek için istemek

23. “Sevdiğiniz işi yaparsanız hayatınızda bir gün bile çalışmış sayılmazsınız.” diyen Konfüçyüs’ün bu sözüne aşağıdaki örneklerden hangisi karşıt bir durum oluşturur?

- a) Heykeltıraş olmak isteyen Ege’nin Güzel Sanatlar Lisesi’ne gitmesi
- b) Öğretmen olmak isteyen Burcu’nun Eğitim Fakültesi’ni bitirmesi
- c) Bengü’nün bir bölümü daha çok ataması yapıldığı için seçip okuması
- d) Pelin’in az para kazansa da sevdiği mesleği yapmayı seçmesi

24. Bir işyerine yirmi eleman seçilecektir. Bu elemanlar belli ölçütlere göre değerlendirilecekleri bir mülakata alınacaklardır. Değerlendirmede her bir ölçütün hangi ağırlıkta değerlendirileceği belirlenmiş ve ortaya şu grafik çıkmıştır:



Buna göre şirketin eleman alımında yapacağı değerlendirmede **en çoktan en aza doğru** hangi kriterlere ağırlık vereceği belirtilebilir?

- a) Özveri, eğitim seviyesi, sosyallik, dürüstlük, deneyim, yaş, sabır
- b) Eğitim seviyesi, özveri, dürüstlük, sabır, sosyallik, deneyim, yaş

- c) Yaş, sosyallik, deneyim, sabır, dürüstlük, özveri, eğitim seviyesi
- d) Dürüstlük, yaş, özveri, eğitim seviyesi, deneyim, sabır, sosyallik

25. Aşağıda Poyraz'ın attığı adımlar verilmiştir:

I. Üniversite tercihinde Genetik Mühendisliği Bölümü'nü ailesinin isteğiyle seçmiştir.

II. Eğitimi süresince okul dışında da pek çok eğitime katılmıştır.

III. Okulunu bitirince çalışmak için hemen yurtdışına çıkmıştır.

IV. Başarılı projeler ile adından sıkça söz ettirmiştir.

Nitelikli insanın yetişmesi ve ülkemize katkılar sağlaması bakımından değerlendirildiğinde Poyraz'ın attığı adımlardan hangileri hatalıdır?

- a) II ve IV b) II ve III c) I ve III d) III ve IV

26. Aşağıdaki meslek seçimi durumları ilgi alanlarına uygunluk bakımından değerlendirildiğinde hangi kişinin kendi özelliklerine uygun meslek seçimi yaptığı söylenebilir?

- a) Hayvanlarla ilgilenmeyi çok seven Aslı'nın veteriner olması
- b) Ticarete ilgi duyan Beste'nin hâkim olması
- c) Hentbola ilgi duyan ve milli sporcu olan Öznur'un diş hekimi olması
- d) Botanikle yakından ilgili olan Osman'ın futbolcu olması

27. Sözel yetenekleri çok kuvvetli olan, edebiyata ve Türkçeye çok ilgili olan, ekip çalışmasına yatkın olmayan Belis'in bu özellikleri değerlendirildiğinde aşağıdaki mesleklerden hangisinin ona uygun olacağı düşüncesine varılabilir?

- a) Psikolog b) İnşaat mühendisi c) Yazar d) Kuyumcu

28. “Annem ve babam doktor olmam konusunda ısrar ettiler. Ben de doktor oldum ancak hep futbola ilgi duydum. Futbolcu olmak beni daha mutlu ederdi diye düşünüyorum.” Diyen kişiyle ilgili aşağıdakilerden hangileri söylenebilir?

- I. Ailesinin istekleri ile hareket etmiştir

II. İlgili alanlarını göz önünde bulundurmadan meslek seçmiştir

III. Mesleğinde başarılı olamamıştır

IV. Maddi kaygılar ile hareket etmektedir

a) I ve II

b) II ve III

c) I, II ve IV

d) II, III ve IV

Cevap anahtarı:

- 1) C 2) B 3) A 4) B 5) A 6) D 7) D 8) B 9) A 10) C 11) D 12) D 13) D 14) A
15) B 16) A 17) D 18) C 19) A 20) D 21) B 22) A 23) C 24) B 25) C 26) A
27) C 28) A

**EK-4 Üretim, Dağıtım Ve Tüketim Öğrenme Ünitesi Akademik Başarı
Testi Kullanım İzni**

EK-5 Araştırma Uygula İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2024-E.97872



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-28814003-605-97872
Konu : Araştırma Uygulama İzni (Yavuz Selim
SEÇGİN)

26.03.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Ağrı Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün "Araştırma Uygulama İzni (Yavuz Selim SEÇGİN)"
konulu 22.03.2024 tarih ve E-78971437-605.01-99388165 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Faruk KAYA
Rektör Yardımcısı

Ek:22.03.2024 tarih ve E-78971437-605.01-99388165 sayılı yazı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *B5S8DRK24* Pin Kodu : 16742

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı - Türkiye

Telefon : 0472 216 10 10 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : oidb@agri.edu.tr Web : ogrencisleri.agri.edu.tr

Keş Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Zeynep ONER

Unvanı : Gelen Evrak Sorumlusu

Tel No : 7035



Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2024-E.97872



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-78971437-605.01-99388165

22.03.2024

Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Yavuz Selim SEÇGİN)

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Valilik Makamının 22/03/2024 tarihli ve E-78971437-20-99346394 sayılı onay yazısı.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yavuz Selim SEÇGİN'in "Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasının belirtilen okullarda uygulanması hususunda oluru yazısı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Hasan KÖKREK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- Valilik Onay Yazısı
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Ağrı Ar-Ge Birimi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (472) 280 94 42

Bilgi için: Nesim ZARİÇ

E-Posta: nesimzaric04@hotmail.com

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <https://agri.meb.gov.tr/www/iletisim.php>

Faks: 4722809450

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e967-d870-3584-bfb3-d173 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.01.2024-E.92536



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-95531838-050.99-92536
Konu : Etik Kurul Kararı

25.01.2024

Sayın Doç. Dr. Suat POLAT

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 16.01.2024 tarih ve 91162 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Suat POLAT'ın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Yavuz Selim SEÇGİN'in "Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 25.01.2024 tarih ve 19 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Metin AKGÜN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSNBL46MF4* Pin Kodu : 42152

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı - Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosui@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



EK-7 Veli Onam formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, ters yüz sınıf modeli ve argümantasyon temelli öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adıyla, 12 Şubat- 29 Mart tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada Ters Yüz Sınıf modeli ile argümantasyon temelli öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde Öğrencilerin akademik başarı ve Derse yönelik tutumlarında olumlu katkılar sağlayacağı amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını

söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Yavuz Selim SEÇGİN

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK-8 Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma “Ters Yüz Sınıf Modeli ve Argümantasyon Temelli Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adıyla Yavuz Selim SEÇGİN tarafından 12 Şubat-29 Mart tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada Ters Yüz Sınıf modeli ile argümantasyon temelli öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde Öğrencilerin akademik başarı ve Derse yönelik tutumlarında olumlu katkılar sağlayacağı amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☐ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ağrı İl Milli Eğitim bakanlığına bağlı resmi veya özel ortaokullar

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket ☐ Görüşme
☐ Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece çalışmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Yavuz Selim SEÇGİN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-

Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK-9 Özgeçmiş