

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARGÜMANTASYON TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

HAZIRLAYAN
NAZİLE YILMAZ ÖZCAN

AKADEMİK DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ SANEM TABAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU-2019

ÖĞRENCİ BEYAN METNİ

Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak savunduğum *Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmada yazdığımı ve yararlandığım kaynakların "Kaynakça" bölümünde gösterilenlerden farklı olmadığını, belirtilen kaynaklara atıf yapılarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/ 04/ 2019

Nazile YILMAZ ÖZCAN

1653080002

Nazile

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nazile YILMAZ ÖZCAN'ın hazırladığı "Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı tez 14/06/2019 tarihinde aşağıda imzaları olan jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	Üniversite	İmza
Başkan	: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK	Ordu Üniversitesi	
Jüri Üyeleri	: Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam SULAK	Ordu Üniversitesi	
	: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MERTOL	Süleyman Demirel Üniversitesi	

ONAY

04/07/2019.

Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM

Enstitü Müdürü V.



ÖNSÖZ

Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi başlığıyla kaleme alınan bu çalışma toplam altı bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümü Giriş olarak düşünülmüştür. Bu bölümde ilk olarak problem durumu ile cümlesine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar bu bölümde ele alınmıştır. İkinci bölümde ise konumuzun ana çerçevesini oluşturan argüman, argümantasyon gibi bazı temel kavramlar ve eğitim modelleri ile çalışmamıza dayanak olan literatür eserleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın yöntemine dair bilgiler, çalışmanın üçüncü bölümünde verilmiştir. Bu bölümde ana hatlarıyla araştırmanın modeli, çalışma grupları, uygulama süreci, veri toplama araçları hakkında bazı açıklamalarda bulunulmuştur. Dördüncü bölümün ana teması ise araştırmaya dair bulgular ve yorumlardır. Bu bulgular, önceden belirlenmiş olan alt problemlere göre tek tek açıklanmaya çalışılmıştır. Beşinci Bölüm ise tartışma ve sonuç olmak üzere iki kısımdan meydana getirilmiştir. Bu bölümde alt problemlere ilişkin tartışmalar yapılmış ve çalışma ile elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuştur. Çalışmamızın sonuncu bölümü önerilere ayrılmıştır.

Çalışmamız sırasında başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan birçok test, ölçek ve çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Hukuki ve etik bir sorunla karşılaşmamak maksadıyla bunların kullanımı hususunda bu araçları hazırlayanlardan tek tek izin alınmıştır. Ayrıca, okul uygulamalarında kullandığımız tüm materyaller, gerek Ordu Üniversitesi'sinin Etik Kurulu'ndan gerekse Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onayları alınmak suretiyle çalışmamıza dâhil edilmişlerdir.

Argümantasyon Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi başlıklı bu çalışmanın hazırlanması aşamasında her zaman fikirlerinden ve tecrübelerinden yararlandığım Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK'e; dil ve içerik hususunda bana yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Tuğrul ÖZCAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Emek ve desteklerinden dolayı danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışma kâğıtlarının hazırlanması, akademik başarı testinin incelenmesi

konusunda desteğini gördüğüm Dr. Öğretim yesi Hüseyin MERTOL'a skranlarımı sunarım. Teknik açıdan yardımını aldđđm İlhan İL'e; fikri ve ilmi açıdan tecrübelerinden istifade ettiđđm Dr. Öğr. Üyesi Elif İL, Derya ÖZTÜRK, Göksu KÜLÜNK ve Mustafa VURAL'a da mteşekirim. Sabır ve desteklerinden dolayı ocuklarım Tuna ve Kıvanç'a da teşekkür ediyorum.

Nazile Yılmaz zcan

Ordu / 2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IViv
İÇİNDEKİLER	vivi
ÖZET	ix
ABSTRACT	xii
KISALTMALAR	xv
TABLolar LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
EKLER LİSTESİ	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.2.1. ALT PROBLEMLER	4
1.3. ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
1.3.1. ÇALIŞMANIN AMACI	5
1.3.2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	6
1.4. SAYILTI LAR	9
1.5. SINIRLILIKLAR	9
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMLAR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	10
2.1. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ	10
2.2.2. Toulmin ve Argümantasyon Modeli	19
2.2.3. Argümantasyon Süreci ve Argümantasyonun Öğretime Katkıları	21
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31

2.5.1. Argümantasyon Sürecinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yapılmış Çalışmalar	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	40
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	40
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	42
3.3.1. Uygulama İçin Ön Hazırlık.....	42
3.3.2. Uygulamanın Tanıtılması.....	43
3.3.3. Uygulamanın Yürütülmesi.....	44
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
3.4.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
3.4.1.1. Başarı Testi	47
3.4.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği UF/EMI.....	49
3.4.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	50
3.4.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	51
3.4.2.1. Öğrenci Çalışma Kâğıtları	51
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	54
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	54
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	57
4.1. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	57
4.2. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	59
4.2.1. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
4.2.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Akademik Başarı Puanları	60
4.2.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Akademik Başarı Puanları	60
4.2.1.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanları	61

4.2.1.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanları	62
4.2.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	62
4.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları	63
4.2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları	63
4.2.2.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları	64
4.2.2.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları	65
4.2.3. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	65
4.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Eleştirel Düşünme Eğilimleri	66
4.2.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması	66
4.2.3.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması	67
4.2.3.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimleri	68
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE SONUÇLAR	69
ALTINCI BÖLÜM: ÖNERİLER	74
KAYNAKÇA	77
EKLER	93

ÖZET

ARGÜMANTASYON TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM VE ELEŞTİREL DÜ- ŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

Yılmaz Özcan, Nazile

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK

Ocak-2019

Sayfa:

Eğitim programları; bireylerin yaşamışlıklarına önem veren, günlük hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlayan, karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen kişiler olarak yetişmesine yönelik hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler dersi öğrencilerin dünyayı anlamalarını sağlayarak, değişimlere ayak uydurabilmelerinde önemli bir alan olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal bilgiler dersini anlamlı olarak öğrenebilmeleri için neden-sonuç ilişkileri kurabilmeleri, problem çözebilmeleri ve araştırma yapabilmeleri gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca günümüz dünyasında bireylerin karşılaştıkları problemlere çözümler getirebilmeleri için eleştirel düşünme, tartışma, karar verme ve bilimsel düşünme gibi bazı üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeyi sorular sorarak, iddialar oluşturarak, iddialarını destekleyerek ve karşı iddiaları sorgulayarak gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Argümantasyon temelli öğrenme, bireyin toplumsal hayat içerisinde yer bulması, ona ayak uydurması, karşılaştığı problemleri çözebilmesi, eleştirel ve bilimsel yaklaşımlar da bulunabilmesi açısından son derece önemlidir. Argümantasyon temelli öğrenmenin tüm bu özellikleri dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde uygulanması ile öğrencilerin etkili bir şekilde problem çözebilmelerinin, neden-sonuç ilişkileri kurabilmelerinin ve bir proble-

min bilimsel dayanaklarını araştırabilmelerinin destekleneceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı olarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Araştırma, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinin öğretimi için 2017- 2018 öğretim yılında, Ordu ilinin Altınordu ilçesinde yer alan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 27, kontrol grubunda 24 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma, karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde temel nitel araştırma temele alınmış ve kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan altı etkinlik altı hafta süresince uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için Toulmin Argümantasyon Modeli'nin geliştirilmiş formu olan ve Erduran, Simon ve Osbourne tarafından Türkçeye uyarlanan “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği”nin Torun (2015) tarafından rubrik haline getirilmiş formu “Argümantasyon Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda argümantasyon temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin meydana getirdiği argümanların seviyelerinin ve niteliğinin çalışma boyunca artış gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak konu alanı başarı testi, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ve UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenme ile öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında argümantasyon temelli öğrenme ile ilgili etkinliklerin sosyal bilgiler ders programında daha fazla yer alması, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere bu modelle ilgili bilgi verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Sosyal bilgiler alanında argümantasyon temelli öğrenme ile ilgili çalışmaları sayısı çok az olması nedeni ile argümantasyon temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı farklı çalışmaların da yapılabileceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon Temelli Öğrenme, Sosyal Bilgiler, Eleştirel Düşünme.

ABSTRACT

EFFECT OF ARGUMENTATION-BASED LEARNING IN SOCIAL STUDIES LESSONS ON ACADEMIC SUCCESS, ATTITUDES AND CRITICAL THINKING SKILLS OF STUDENTS

Yılmaz Özcan, Nazile

Master's thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dr. Sanem TABAK

February 2019

Page:

Curriculum is prepared in order to cultivate people who attach importance to the experience of individuals, can effectively contribute to daily life and can solve problems encountered. In line with this, social science is considered an important area to ensure students can understand the world and adapt to changes. As a result, for students to significantly learn social science, the ability to form cause-effect relationships, solve problems and perform research come to the fore. Additionally, in order for individuals to solve problems encountered in the current world, they should have some upper-level thinking skills such as critical thinking, debating, decision-making and scientific thinking.

Argumentation-based learning provides the possibility to complete learning by students asking questions, creating hypotheses, supporting these hypotheses and questioning contrary ideas. Argumentation-based learning is very important in terms of the individual finding their place in social life, adapting to it, being able to solve problems encountered and to have critical and scientific approaches. Considering all these features of argumentation-based learning it is considered that application of this in social science will support students' ability to effectively solve problems, to form cause-effect relationships and to research the scientific basis of a problem. In line with this, the aim of this research was to re-

veal the effect of argumentation-based learning in the social science lessons of fourth-class students on academic success, attitudes and critical thinking skills.

The research was completed in a primary school in Altinordu county of Ordu province during the 2017-2018 academic year and included the “*Humans, Place and Environment*” unit of the fourth-class social studies teaching program. The study group for the research comprised 27 experimental subjects and 24 control subjects.

The research was designed with mixed method. The qualitative section of the research was based on a basic qualitative research design and in accordance with outcomes, six activities prepared by the researcher were applied during six-week. Analysis of the obtained data used the Toulmin Argumentation Model developed form and the “Argumentation Assessment Scale” developed by Erduran, Simon and Osbourne and adapted to Turkish as the “Argumentation Assessment Rubric” by Torun (2015). As a result of analysis of obtained data, the students in the fourth-class social science lesson with argumentation-based learning had an increase in level and quality of arguments identified during the study. The quantitative section of the research used a semi-experimental research design. For data collection tools, the subject area achievement test, attitude scale for social science lessons and UF/EMI critical thinking tendency scale were used. According to the findings obtained, argumentation-based learning in social science lessons was concluded to positively develop the students’ academic success, attitudes to social studies lessons and critical thinking skills.

In light of these results, it is recommended that activities related to argumentation-based learning be included more in the social sciences curriculum and that teachers receive information related to this model during in-service training. As there are very few studies related to argumentation-based learning in the field of social sciences, it is stated that different studies researching the effect of the use of argumentation-based learning in social science teaching on critical thinking, reflective thinking, creative thinking, decision making and problem-solving skills should be performed.

Key words: Argumentation-Based Learning, Social Studies, Critical Thinking

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
C3	: college-career-civic life (okul-kariyer-sivil yaşam) modeli
CCTDI	: Florida Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği
EDBÖ	: Eleştirel Düşünce Ölçeği
Etk.	: Etkinlik
KBT	: Kavram Başarı Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
s.	: sayfa
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
UF/EMI	: Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği,
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğeri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: 2005 ile 2017 Yıllarındaki Sosyal Bilgiler dersi öğretim Programlarında Yer alan Beceriler (Tay, 2017).....	14
Tablo 2: 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 15 Beceri (MEB, 2005).....	30
Tablo 3: Araştırmada Yer Verilen Deneysel Uygulama Süreci.....	41
Tablo 4: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı.....	42
Tablo 5: “İnsanlar, Yer ve Çevre” Ünitesinin Konu, Kazanım ve Argümantasyon Etkinlikleri.....	46
Tablo 6: Başarı Testinin Madde İndeksleri.....	48
Tablo 7: Argümantasyon Temelli Etkinliklerin İçerikleri.....	53
Tablo 8: Toulmin’ın Argüman Seviyeleri ve İçerdiği Öğeler (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).....	56
Tablo 9: Argümantasyon Değerlendirme Rubriği (Torun, 2015).....	56
Tablo 10: Argüman Seviyeleri ve Öğrenci Sayıları.....	58
Tablo 11: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
Tablo 13: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanların karşılaştırılması.....	61
Tablo 14: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanların karşılaştırılması.....	62
Tablo 15: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutumlarının karşılaştırılması.....	63
Tablo 16: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutumlarının karşılaştırılması.....	64

Tablo 17: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının karşılaştırması.....	64
Tablo 18: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının karşılaştırması...	65
Tablo 19: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması.....	66
Tablo 20: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması.....	67
Tablo 21: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırması.....	68
Tablo 22: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırması.....	68

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Haftalara Göre Öğrencilerin Argüman Oluşturma Düzeyleri 58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Toulmin Tartışma Modeli (1958) (Akt. Erduran ve diğ., 2004)	21
Şekil 2: Argümantasyon Vee Diyagramı (Nussbaum, 2008)	23
Şekil 3: Tutumun Öğeleri (Kağıtçıbaşı, 2004: 105)	50

EKLER LİSTESİ

Ek 1: İzin Belgesi	93
Ek 2: Akademik Başarı Testi.....	94
Ek 3. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	99
Ek 4: Tutum Ölçeği	101
Ek 5. Çalışma Kâğıtları	103
Ek 6. Öğrencilerin Argüman Seviyelerine Göre Etkinlik Örnekleri	116

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmada *ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında* bulunan “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesindeki konular dâhilinde argümantasyon temelli öğretimin; öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına olan etkileri incelenmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilginin önemli bir güç olarak kabul edildiği günümüzde, karşılaştığı problemleri rahatlıkla çözebilen; farklı bilgilerin tenkidini ve analizini yapabilen; empatik yaklaşımlarla kendisinde değişik bakış açıları geliştirebilen; kendi çabalarıyla kültürel, toplumsal ve siyasal bir kimlik kazanabilen eğitimli bireylere gereksinim duyulmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007). Buna rağmen bugünkü eğitim sisteminde okullarda eleştirel düşünmeden ve öğrenci merkezli yaklaşımdan oldukça uzak bir yol izlenmektedir. Bunun sonucunda da yalnızca söyleneni yapan, ezberci eğitim sistemini kanıksamış ve eleştirel düşünme becerisinin oldukça uzakta bireyler yetiştirilmektedir (Aydın ve Yılmaz, 2010). Oysaki eğitim programları, merkeze öğrenciyi alan bir anlayışa uygun hazırlanmalıdırlar. Eğitim programları; bireylerin yaşamışlıklarına önem veren, günlük hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlayan, karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen kişiler olarak yetişmesine yönelik hazırlanmaktadır. Bilginin değerini ortaya koyabilen, kendi fikirlerini savunan, farklı fikirlere karşı saygılı davranan, karşılaştırma yapabilen ve en sonunda bir karara verebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirecek nitelikte programlar hazırlanmasına rağmen nedense arzu edilen sonuç bir türlü alınamamaktadır (Deveci, 2009).

Hızla değişen dünyada olup-bitenleri anlamak ve mevcut gelişmelere uyum sağlamak için sosyal bilgiler dersine ihtiyaç vardır. Bu ders sayesinde bireyler; çevrelerine karşı daha duyarlı, hak ve sorumluluklarını bilen, kendilerinin de içinde bulunduğu çevreyi ve dünyadaki farklı kültürel özellikleri araştıran, olaylara eleştirel bakabilen etkin vatandaşlar olarak yetişirler. Aslında tüm bu anlatılanlar, sosyal bilgiler dersinin neden önemli ve gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendilerinden beklenen bilgi ve davranış düzeyine ulaşabilmeleri, aslında ilk başından itibaren gittikleri okullara ve bu okullar üzerinden verdikleri kararlara bağlıdır. Bu kararları etkileyen en temel unsur, dil ve dilin anlaşılır düzeyde kullanımı ile ilgilidir. Çünkü öğrencilerin, edinilmiş bilimsel bilgilerini yapılandırabilmeleri için fikirleri ile kullanacakları cümleleri arasında anlaşılır düzeyde bir ifade gücünün varlığı son derece önemlidir. Kullanılan dilin, günlük yaşamda anlaşılabilirliği, karşı tarafın algısında meydana getirdiği anlam bütünlüğüne bağlıdır. Bu nedenle argümantasyon tekniği, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sırasında ve arkadaşları ile yaptıkları tartışmalarda birbirlerinin düşüncelerini anlayabilmeleri, birbirlerini ikna edebilmeleri açısından çok önemlidir (Hakyolu, 2010).

Kabapınar (2014) sosyal bilimlere ait becerilerin kazandırılması noktasında bilginin bir amaç değil bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içerisinde gerçekleşen öğrenmenin akılda kalıcı olabilmesi ve anlamlı bir nitelik taşıyabilmesi için öğrencilerin problem çözmeye araştırma yapmaya neden sonuç ilişkisi kurmaya yeni projeler geliştirmeye yönelik araç gereçlerle işlenmesi tavsiye edilmektedir. Bu nedenle derslerde yazılı materyaller kullanılması düşüncelerini kanıta dayalı bir şekilde öğrencilerin açıklayabilmesini fırsat verilmesi önerilmektedir (Kaymakçı, 2011). Bütün bunlardan yola çıkacak olursak sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının öğrencilerin edindiği bilgileri günlük hayatında uygulayabilir hale gelebileceği problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilere dönüştürebileceği bir zemine oturtulması sosyal bilgiler dersinin birey hayatındaki etkisini arttıracaktır (Önal ve Kaya, 2011: 27).

Böylece öğrenci düşündüklerini açıklayabilme, savunabilme, yeni iddialar öne sürebilme, bu iddialarını savunabilme gibi beceriler kazanabilecektir. Bu durum öğrencinin daha aktif olmasını, merak etmesini, araştırma yapmasını ve bunların yanı sıra kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayacaktır. Bunu sağlamada da argümantasyon temelli öğretimin katkısı büyük olacaktır (Aydın ve Kaptan, 2014: 166).

Argümantasyon Temelli Öğretim (ATÖ) ile öğrenciler öğrenmeyi sorular sorarak, iddialar oluşturarak, iddialarını destekleyerek ve karşı iddiaları sorgulayarak gerçekleştirmektedir. Bu öğrenme şekli ile öğrencilerin etkin bir şekilde derslere katıldıkları görülmektedir (Günel, Kingır ve Geban, 2012: 318). ATÖ ile öğrenciler savundukları düşünceler ile ilgili veriler elde etme, deliller ortaya

koyma, iddialarını destekleme ve bunlarla ilgili süreçleri yazabilme gibi beceriler kazanmaktadır (Kabataş-Memiş, 2014). Argümantasyon temelli öğretim, öğrencilerin sözlü, yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine bunun yanında bilimin doğasını anlamalarına ve kendi düşünce ve becerilerini eleştirel bir yaklaşımla düşünceleri için tasarlanmıştır (Sampson ve Gleim, 2009). ATÖ aracılığıyla öğrenciler herhangi bir konu ile ilgili hissettiklerini açıkça ifade edebilirler. ATÖ sayesinde öğrenciler, kendi düşüncelerini ifade ederken başka kişilerin düşüncelerini de öğrenirler, fikir sahibi olurlar, kendine uygun fikirleri alırlar ve ters olanları ise çıkarırlar (King, 1997). Argümantasyon bireyin toplumsal hayat içerisinde yer bulması, ona ayak uydurması, karşılaştığı problemleri çözebilmesi, eleştirel ve bilimsel yaklaşımlar da bulunabilmesi açısından son derece önemlidir (Nutt, 2008).

Argümantasyon sürecinde ortaya konulan düşünceler ile ilgili ilk akla gelen sorular “Bununla ilgili niçin böyle düşünüyorsun?”, “Nereden biliyorsun?” ve “Niçin böyle?” şeklindedir. Bu sorular ile argümantasyon sürecinin başladığı kabul edilmektedir. Çünkü bu sorulara yanıt arayan bireyler argüman üretmeye başlamışlardır ve tartışma ortamına dahil olmuşlardır demektir (Küçük ve Aycan, 2014). Böylece öğrenciler soru sorma, kanıtlarını ortaya koyma, bunların yanı sıra iddialarını oluşturup bu iddiaları bilimsel çerçevede karşılaştırma yaparak karar alma yöntemlerini uygulayabilmektedirler (Yeşildağ-Hasançebi ve Günel, 2013). Yine bu öğrenme şekli ile öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımları artmakta böylece etkin bir öğrenme gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler dersinin ezberci bir anlayıştan uzak kanıtlara dayalı; farklı bakış açıları ile fikirler ortaya koyabilme, toplumsal sorunlara çözümler getirebilme gibi yanlarını ortaya konulmasında argümantasyon temelli öğretimin faydaları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarla sorgulayıcı, ispata dayalı araştırma modeline yönelik öğretim yöntemlerinin sadece fen bilimleri alanında değil sosyal bilgiler, okuma yazma, matematik, yabancı dil gibi alanlarda da akademik başarı ve etkin öğrenmeye yönelik motivasyonu geliştirdiği yönündedir (İlter, 2013: 592).

Öğrenme ve öğretme sürecine yukarıda sayılan katkıları değerlendirildiğinde, ATÖ ile ilgili araştırmaların genel anlamda fen bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler alanında ise sınırlı sayıda araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda alan yazına bu yönde katkı sağlamak amacıyla, argüman-

tasyon temelli öğretimin öğrencilerin; derse karşı tutumuna, eleştirel düşünme becerisine ve akademik başarılarına etkisi incelenmek üzere bu çalışma ele alınmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?

1.2.1. ALT PROBLEMLER

1) Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ders işlendikten sonra hazırlanan çalışma kağıtları üzerinde oluşturdukları argüman düzeyleri nedir?

2) Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.a) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi akademik başarı puanları (ön-test) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.b) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası akademik başarı puanları (son-test) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.c) Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.d) Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.a) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.b) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.c) Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.d) Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.a) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin argümantasyon temelli öğretim uygulaması öncesi eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?

4.b) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.c) Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.d) Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1.3.1. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yer ve Çevre” ünitesinde argümantasyon temelli öğretim ile öğrencilerin meydana getirdiği argümanların düzeylerini tespit etmek ve bunun yanında bu öğretim yöntemi ile öğrenci tutumu, eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. “İnsanlar, Yer ve Çevre” ünitesi kazanımları temele alınarak argümantasyon temelli öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından altı tane etkinlik ve öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası

akademik başarılarını ölçebilmek için ise “İnsanlar, Yer ve Çevre” ünitesi kazanımları temele alınarak akademik başarı testi hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB,2018) yer alan tutum ölçeği ile Ertaş, Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanan eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde açıklanabilir:

1. Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim sonrasında öğrencilerin meydana getirdiği argümanların seviyelerini tespit etmek,
2. Argümantasyon temelli olarak yapılan öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarındaki etkisini belirlemek,
3. Argümantasyon temelli olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisini incelemek,
4. Argümantasyon temelli olarak yapılan öğretimin öğrencilerineleştirel düşünme becerilerinin gelişmesindeki etkisini ortaya koymak,
5. Argümantasyon temelli öğretim ile ilgili çalışmaların sosyal bilgiler alanında az olması nedeniyle bu yönde yapılacak olan yeni çalışmalara örnek teşkil etmek ve argümantasyon temelli öğretime ve önemine dikkat çekmektir.

1.3.2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Aristo’nun ikna etme sanatı temeli olarak kabul edilen (Freeley ve Steinberg, 2013) ve ortaya konulan bir iddianın gerekçesini, verisini, destekleyicisini, çürütücüsünü belirterek savunmayı gerektiren argümantasyon, Toulmin tarafından öğretim yöntemi olarak 1958’de ortaya konulmuştur (Erduran, Simon ve Osborne, 2004). Argümantasyon günlük hayatın içerisinde de insanların farkında olmadan yer aldıkları bir durumdur. Zohar ve Nemet (2002), insanların yaşam içerisinde argüman dinlediklerini argüman ürettiklerini veya argümantasyon ile elde ettikleri becerileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Günümüz dünyasında argüman becerisine sahip olmanın değeri giderek artmaktadır. Bu nedenle okullarda bu becerinin kazandırılması eğitsel amaçlardan birisi olmalıdır (Crowell ve Kuhn, 2012). Bunun yanında dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin argüman üretme düzeylerinin düşük olduğu ve okullarda argümantasyon becerisini kazandırmaya yönelik çalışmaların fazla yapılmadığı tespit edilmiştir. (Weinstock, Neuman, ve Glassner, 2006; Crowell ve Kuhn, 2012). Yine yapılan

çalışmalar yaşa, cinsiyete, zeka düzeyine göre insanların ürettiği argümanların düzeylerinin değiştiğini göstermektedir (Means ve Voss, 1996; Kuhn, 1999).

Yaşadığımız dünyada eleştirel bir bakış açısı ile ele alınacak olan konu veya problemlerin sayısı gittikçe artmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin konuları olan küresel ısınma, doğal kaynakların yok olması, üretkenliğin azalması, nüfusun giderek artması, ekonomik krizler, siyasi anlaşmazlıklar ve açlık problemi gibi tüm ülkeleri ilgilendiren bu problemler dünya kamuoyunda sürekli tartışılan konular haline gelmişlerdir. Herkesin farklı eleştirilerde bulunduğu bu konular ile ilgili farklı doğrular ortaya konmaktadır. Oysaki doğru olmayan bazı bilgiler, toplumda kalıcı yanlış bilgilerin oluşmasına neden olabilmektedir. Bu ise problemin temelini araştırmadan, kanıtlara dayandırmadan informal yöntemlerle gerçekleştirilen öğrenmeler meydana getirmektedir. Sorunun temeli insanların ortaya koydukları herhangi bir iddia veya tezi araştırmadan, sorgulamadan, farklı bakış açılarıyla değerlendirmeden, kaynak göstermeden ya da kanıtlarla ispatlamadan savunmaya çalışmalarına dayanmaktadır. Bunu ortadan kaldırmanın yolu; eleştirel bakış açısıyla bakabilen, araştıran, soran, sorgulayan, doğru sonuca ulaşabilmek için farklı çözümler üretebilen ve doğru karar verebilme yeteneğine sahip kişilerden oluşan bir toplum meydana getirmektir (Torun, 2015).

Nitelikli kararlar vermesi istenen ve argümantasyon becerisine sahip davranışlar sergilemesi beklenen bir bireyin, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Bu yetenek sayesinde birey, argümantasyon sürecini basamaklar halinde değerlendirerek sorunu bir bütünlük içerisinde ele alıp yorumlayabilecektir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi sayesinde birey, argümantasyona ait veriler arasındaki geçerliliğin ve bağlantının ne kadar etkili olduğunu değerlendirebilecektir. Sahip olduğu bilgiyi hem iyi kullananlar hem de kullandıkları bilgileri savunmayı bilenler; eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerdir. Bu nedenle son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrencilere kurslar veya dersler verilmektedir. Bu yöndeki çalışmalar her geçen gün hız ve önem kazanmaktadır (Chowning, Griswold, Kovarik ve Collins, 2012).

Mason (2001) çalışmasında öğrencilerin konuştukları sırada bildiklerini daha çabuk hatırladıklarını ve düşündüklerini daha rahat ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Argümantasyon odaklı eğitimlerde öğrenciler düşündüklerini yaz-

rak daha kolay ifade edebildikleri görülmüştür. Bunun yanında sınıf ortamında akranları ile yaptıkları sınıf içi tartışmalar ise öğrencilere kendi düşüncelerini tekrar düşünme fırsatı verir (Dawson ve Venville, 2010).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok alanda yeni, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bunların içerisinde öğrencilerin karar verme, tartışma, düşünme ve etkili iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülen argümantasyon yöntemi, yapılan çalışmalar ile dikkat çekmektedir. Günümüzde argümantasyon temelli öğrenme yönteminin, hem sosyal hem de fen bilimleri alanlarında tercih edildiği görülmektedir. Buna rağmen bu yönetime dair çalışmalar ve ortaya konulan projelerin daha çok fen bilimleri alanında olduğu görülmektedir (Thielemier, 2013; Wissinger, 2012; Antiliou, 2012; Hudson, 2010; Butt, 2010; Simon, Erduran ve Osborne, 2006; Zohar ve Nemet, 2002).

Sosyal bilgiler alanında bu yöndeki çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Akbaş (2017), “İlköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin argüman seviyelerinde bir yükselme meydana geldiği görülmüş ayrıca argüman ile ilgili çalışmalar ilerledikçe akılcı kritere uygun argümanların sayılarının yanı sıra sezgisel argümanların sayısının da giderek arttığı görülmüştür. Başka bir çalışmada Demir (2017) üniversitede eğitim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı yapılan eğitim sonrasında argüman düzeyleri incelenmiş ve araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının argümantasyon ile ilgili düşüncelerinde net bir şekilde farklılık meydana geldiği, tartışma ve yaratıcı düşünme becerilerinde de olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür. Bunun yanında iddia ortaya koymada başarılı olan öğretmen adaylarının karşı tarafın fikirlerini çürütme de çok fazla başarılı olamadıkları sonucuna varılmıştır.

Argümantasyon, 2005 yılından günümüze kadar uygulanan programlarda yer alan yöntemler arasında yer almaktadır. Ancak sosyal bilgilerde çok fazla çalışma olmaması nedeni ile bu araştırmanın, öğretmenler için örnek olması beklenmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmayla sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ilgili kazanımlarla ilgili ilk kez çalışma yapılacak olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1) Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, uygulama süresince cevaplandırmaları istenen ölçme araçlarına içtenlikle yanıt vermişlerdir.

2) Araştırma süresince kullanılan ölçme araçları ve yapılan etkinlikler, öğrenci seviyelerine uygundur.

3) Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler, eşit şekilde ölçülen değişkenler dışındaki değişkenlerden aynı oranda etkilenmiştir.

4) Araştırmada yer alan öğrenciler, öğrenmeye karşı eşit düzeyde isteklidirler.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmadaki kapsam ve katılımcılar için sınırlılıklar şunlardır:

1) Araştırma 2018-2019 öğretim yılı, Ordu ilinin Altınordu ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri ile

2) Araştırmacının ortaya koyduğu amaçlar için belirtilen problem ve alt problemler ile

3) İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinde bulunan kazanımlar ile sınırlıdır.

4. Araştırmada yer verilen ölçme araçları ile sınırlıdır (Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği).

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMLAR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Sosyal bilgiler eğitimi; sürekli gelişen ve değişen dünyada bilgiye ulaşabilen, o bilgiyi yaşamına aktarabilen, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, pozitif bilimlerden edindiği bilgi ve becerileri kullanabilen etkin vatandaşları hayata hazırlamayı amaçlayan bir programdır (Öztürk, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı üzere bu eğitim; etkin bir vatandaş olarak bireyin, beşeri ve sosyal bilimlerden öğrendiği bilgileri edinimleriyle ilişkilendirerek karşılaştığı problemlere çözümler üretebilecek niteliklere sahip olmasını hedeflemektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretim programları, değişen ekonomik, siyasi ve toplumsal gelişmeler çerçevesinde zaman içinde değişikliklere uğrayabilmektedir.

Hem yaşamı hem de doğayı sorgulayan ve de toplumsal bir varlık olan insan, diğerleriyle birlikte yaşam alanı oluşturmak için sürekli bir arayış halinde olmuştur. Ancak bireyin bunu, belirli bir sistem dâhilinde ne zamandan itibaren yapmaya başladığını net olarak söylemek imkânsızdır. Bununla birlikte Eski Çağ'da tarih, coğrafya, hukuk ve yurttaşlık gibi sosyal bilgilerin içerisinde yer alan derslerin eğitim sisteminde olduğu bilinmektedir. Orta Çağ'da dinin, bu dersler içerisinde yoğun bir etkisi olduğu görülmektedir. Yeni ve Yakın Çağlarda ise bu etki, zamanla azalmaya başlamıştır (Sönmez, 2005). XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında dünyada yaşanan sorunlara çözüm üretmek, kendi kimliklerinin oluşmasını sağlamak amacıyla ABD'de sosyal bilgiler eğitimi, eğitim kurumlarında ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bunun temelinde “*demokrasiyi savunan bir toplum için gerekli iyi vatandaş yetiştirme*” düşüncesi yer almaktaydı (Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Sönmez, 2005).

Sosyal bilgiler dersinin temelinde, demokrasiyi hayatının temeline oturtan ve içinde bulunduğu toplumsal hayata karşı sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi ilk olarak ABD'de XX. yüzyıl başlarında o böl-

geye gerçekleştirilen göçler, bu göçlerin ortaya çıkardığı ekonomik zorluklar ve söz konusu dönemde yaşanan ırkçılık problemleri gibi sorunların çözüme kavuşturulmasına da yardımcı olacağına inanılması nedeni ile ders olarak değer görmeye başlamıştır (İnan, 2014). ABD’de faaliyet gösteren *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)*, yurttaşlık duyarlılığını meydana getirmek ve farklı bilim dallarını oluşturan bilgileri program dâhilinde disiplinler arası bir buluşturma alanı olarak sosyal bilgiler dersini tanımlamışlardır (Sever, 2015).

NCSS (2012), etkin bir sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşebilmesi için derslerin; faal, öğretme ve öğrenme aktivitesinin birleştirici, anlamlı ve aynı zamanda öğrencilerin de düşünsel manada kendilerini ifade edebilecekleri şekilde olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu konsey, nitelikli bir sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için C3 modelini (college-career-civic life / okul-kariyer-sivil yaşam) benimsemiştir. Bu model ile ortaya konulan temel özellikler şunlardır:

- Sosyal bilgiler eğitimi, bireyleri akademik olarak okula, mesleki anlamda kariyerine ve sosyal hayatı için sivil yaşama hazırlar.
- Sosyal bilgilerin en temel özelliği sorgulamadır.
- Disiplinler arası bütünlük oluşturma sosyal bilgilerin önemli bir işlevidir.
- Sosyal bilgiler eğitimine göre insanları ilgilendiren tüm bilimler, sanatla yakından ilişkilidir.
- Sosyal bilgiler farklı disiplinlere ait kavram, beceri ve düşünceleri de kapsar.
- Demokratik kararlar almasına yönelik olarak sosyal bilgiler, bireyin becerilerine ve uygulamalarına büyük önem verir.
- Sosyal bilgiler, müfredatta yer alan tüm derslerle ve konularla yakından ilişkilidir (Sever, 2015).

Ders olarak ilk kez sosyal bilgilere, 1916’da ABD’de yer verilmiştir (Moffatt,1957; Sönmez, 2005; Öztürk,2006; Güngördü, 2002). 1960-1970’li yıllarda yeni gelişmeler olmuş ve Bruner’in ortaya koyduğu *buluş yoluyla öğrenme* fikri ile disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilgilerin içinde yer alan konular belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımda araştırma ve tümevarım tekniğine önem verilmiş, tümdengelim ile anlatım yöntemleri bırakılmıştır. Ancak 1980’li yılların başından itibaren bu yaklaşım terk edilerek eski yönteme geri dönmüştür. ABD’de faaliyet gösteren NCSS, 1994’te sosyal bilgiler için hazırlanan programda tematik ölçütleri oluşturmuş

ve daha sonra da geliştirilen programları, bunun üzerinde şekillendirmişlerdir (Öztürk ve Dilek, 2005).

Ders olarak sosyal bilgiler, ABD’den başka Avustralya, Japonya, Türkiye, Kanada ve Güney Kore gibi ülkelerin eğitim programları içerisinde de yer almaktadır. Bunlardan farklı olarak söz konusu ders, Lüksemburg, İngiltere ve Danimarka gibi ülkelerde de; tarih, vatandaşlık bilgileri ve coğrafya gibi disiplinler birer alan olarak öğretim programlarının içerisine dâhil edilmişlerdir (Sözer, 1997; Sağlam, 1999; Öztürk ve Dilek, 2005; Öztürk ve Otluoğlu, 2005). Türkiye’de ise sosyal bilgiler adı ile ilk kez bir ders olarak 1968’de programda yer almıştır (Güngördü, 2001; Gökkaya, 2003; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Sönmez, 2005; Tay, 2011).

Mustafa Kemal Atatürk tarafından ülkemize davet edilen J. Dewey’in oluşturduğu rapor, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında hazırlanan ders programlarında oldukça etkili olmuştur (Baysal, 2005). Daha önceki programlarda (1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948) bu dersin kapsamında bulunan *yurt bilgisi*, *tarih* ve *coğrafya* ayrı disiplinler olarak yer almıştır. Dewey’in raporuyla birlikte Türk eğitim sisteminde toplu öğretim ve iş okulu anlayışının benimsendiği görülmektedir. 1962’de programda *toplum ve ülke incelemeleri* adıyla *yurt bilgisi*, *tarih* ve *coğrafya* derslerinin birleştirildiği anlaşılmaktadır (Sönmez, 2005; Güngördü, 2002; Baysal, 2005). Sosyal bilgiler adı altında bu ders, 1968’de ilkokul; 1970-ve 1971 yıllarında ise ortaokul programlarında yer almıştır (Günden, 1995). Bu yıllardaki sosyal bilgiler programlarında, sosyal bilgiler dersi için ABD’deki yapılan reform hareketlerinin etkilerini görmek mümkündür (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). Bu bilgilerden hareketle “2005 yılı öncesindeki programların oluşum aşamasında daha çok yeniden *kurmacılık* ile *ilerlemecilik* benimsenirken, uygulama sürecinde de *süreklilik* ve *gerçekçilik* öne çıkmıştır.” şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

2005’te hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yapılandırmacılık anlayışı esas alınmıştır. Söz konusu yıl itibarıyla sosyal bilgiler dersinin, daha çok tematik çerçevede işlendiği ve önceki programlardan bu anlamda farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu programda davranışçı yaklaşım terk edilmiş; bilgiyi ve bilginin paylaşımını önemseyen, bireyin içinde bulunduğu hayatı ve bu hayatın içerisindeki rolünü, problem çözme yeteneğini, doğru kararlar verebilmesini hedefleyen bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2005a, s. 49).

2005 yılındaki sosyal bilgiler programı yapılandırmacı anlayış ile hazırlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışı meydana getiren iki ana unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki “*Doğru bir tane değildir*”, diğeri ise “*Bilgi aktif öğrenme ile gerçekleştirilir*”dir. Yapılandırmacılık yaklaşım, *bilişsel, sosyal ve radikal* olmak üzere üç şekilde ifade edilebilir. Öğrenmenin yapılandırmacılıkta ne şekilde meydana geldiğini bu üç görüş açıklamaktadır. Sosyal yapılandırmacılık anlayışında *öğrenmedeki anlam*, bilişsel yapılandırmacılıkta ise *yapı* ön plana çıkarken radikal yapılandırmacılıkta *her ikisine* de önem verilmektedir. Bu yaklaşımların öncülüklerini sosyal yapılandırmacılıkta Vygotsky, bilişsel de Piaget ve radikal de ise Glasersfeld yapmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, sürecin üründen daha öncelikli olduğu düşüncesini bütüncül olarak ortaya koyarken, merkeze aldığı bireylerin kendilerini açıkça ifade etmelerine fırsat tanıyan bir anlayışı da benimser. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenciye rehberlik eder ve öğrencinin kendi kendisine bilgiye ulaşım yeni anlamlarını oluşturmaya yardımcı olur. Bu yaklaşım sorumluluklarını bilen ve buna yönelik davranışlar sergileyen öğrencileri; öğrenmeye istekli olmalarını, etkinliklere aktif olarak katılmalarını hedefler. Yapılandırmacı yaklaşımda fiziksel ortam çok önemlidir. Dolayısıyla da sınıfların söz konusu yaklaşımın gerektirdiği şekilde düzenlenmesi beklenir. Kısaca ifade edilecek olursa, sosyal bilgiler dersi öğretim programının başarıya ulaşabilmesi; yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmen, öğrenci ve fiziki ortamlarla mümkündür (Tay,2011). Birçok disiplinin bir arada olduğu Sosyal bilgiler dersi öğretim programında “birey” kavramının aynı zamanda “dünya ailesi”nin bir üyesi olmak anlamını ifade ettiğini bilecek, yer aldığı ülke ve topluma karşı görevleri ile sorumluluklarını bilen etkin vatandaşlar kazandırmaktır. Vatanına içten duygularla bağlı olacak, bilimsel gelişmeleri takip edip bu yönde katkıda bulunmaya hevesli, bilgili, becerilerle donanmış nesiller yetiştirmek programın en önemli amaçlarından biridir. Ancak bunların toplamından ibaret olmayan, kendi niteliklerinin gerektirdiği özellikleri bir bütünlük içerisinde taşıyan ve bunun yanında diğer disiplinlerle de etkileşime açık bir programdır. Sadece hedefi gösteren değil, aynı zamanda yolu da inşa eden bir içerikle hazırlanmıştır (MEB,2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında, 2005’ten itibaren uygulanagelen yapılandırmacı yaklaşım anlayışına devam edilmiştir. Bu programda kazanım sayısı azaltılmış, öğrenme alanı dokuzdan yediye indirilmiş, *bilgi teknolojilerini kullanma ve yaratıcı*

düşünme becerileri kaldırılmış ve bununla birlikte dokuz yeni beceri çerçeveye dâhil edilmiştir. 2005 ile 2017 yılları itibarıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında beceriler, Tablo 2’de gösterilmiştir (Tay, 2017):

Tablo 1: 2005 ile 2017 Yıllarındaki Sosyal Bilgiler dersi öğretim Programlarında Yer alan Beceriler (Tay, 2017)

2005	2017
Eleştirel düşünme becerisi	Eleştirel düşünme becerisi
Yaratıcı düşünme becerisi	--
Problem çözme becerisi	Problem çözme becerisi
Karar verme becerisi	Karar verme becerisi
İletişim becerisi iletişim	Araştırma Becerisi Araştırma
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi	--
Girişimcilik Becerisi	Girişimcilik becerisi
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
Gözlem becerisi	Gözlem becerisi
Mekânı algılama becerisi	Mekânı algılama becerisi
Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi	Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi
Değişim ve sürekliliği algılama becerisi	Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
Sosyal katılım becerisi	Sosyal katılım becerisi
---	Yenilikçi düşünme becerisi
---	Dijital okuryazarlık becerisi
---	Finansal okuryazarlık becerisi
---	Harita kullanma becerisi
---	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi
---	Kanıt kullanma becerisi
---	Konum analizi becerisi
---	Medya okuryazarlığı becerisi
---	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi

2.2. ARGÜMANTASYON TEMELLİ ÖĞRENME

Argümantasyon; bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere bilimsel yollarla çözüm üretme, araştırma yapma, sürekli öğrenmeyi sağlama, düşüncelerini belirli dayanaklar çerçevesinde savunma, sorgulama, sahip olduğu bilgileri doğru ve aktif olarak kullanma şeklinde yol gösterici niteliğindedir (Aşçı, 2014, s.1). Bunun yanında karşısındakini ikna etmeyi ve kendi fikirlerini savunmayı amaçladığından bilimsel bilgi edinmek için önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Kitcher, 1988).

Argümantasyon temelli öğrenme, öğrencilerin daha önce edindikleri zihinlerinde oluşan düşünceleri sorgulamasına yardımcı olur. Öğrenciler karşılarında ki kişinin düşüncelerini de irdeleyerek kendi savundukları düşünceleri net bir şekilde ortaya koyabilmek için kanıt, veri kullanır, akıl yürütürler. Böylece birey sorgulamayı gerçekleştirerek kavramsal değişimi meydana getirmiş, kendisi için doğru olanları seçmiş olmaktadır (Aslan, 2010).

2.2.1. Argüman Ve Argümantasyon Kavramları

TDK'ye göre terim olarak argüman; *sav, tez, ispat veya kanıt* manalarında kullanılmaktadır (TDK, 2005). Daha geniş manasıyla argüman, “*savunulan bir savı kanıtlamak amacıyla ortaya atılan düşünceler*”; argümantasyon ise “*bu düşüncelerin ortaya konma süreci*” şeklinde tanımlanabilir (Kuhn ve Udell, 2003). Argümantasyon bireylerin; daha önce edindikleri bilgileri savunmaları, fikirlerine karşı ortaya çıkan durumlar için yeni kanıtlar oluşturmaları ile karşıt tezlerin geliştirildiği argümanlardan meydana gelir (Kaya ve Kılıç, 2010). Kuhn, Wang ve Li (2010) argümantasyon sürecini, bir konu hakkında en az iki kişi arasında bilimsel olarak ortaya atılan iddiaların farklı bakış açılarıyla tartışılması olarak görürler. Akla dayalı olan argümantasyon, iddialardan yola çıkılarak ortak bir görüşe varmak amacıyla bazı kuralların ortaya konulduğu bilimsel bir süreç olduğu gibi bireylerin fikirler üretmesine, düşüncelerini yazarak ifade etmesine ve toplumsal etkileşimde bulunmasına dayalı bir olgudur (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Aslında argümantasyon bir çeşit düşünme, düşündüklerini ortaya koyma şeklinde akademik bir etkinlik olarak da görülebilir. Argümantasyon ile asıl amaçlanan, bireyler arasında sınıf ortamında kontrol edilebilir bir tartışma ortamı yaratmaktır

(Öztürk, 2013). Dolayısıyla da eğitimcilerin, öğrenciler için uygun argüman geliştirilebilecek konular seçmeleri ve onlara argüman oluşturabilecekleri yeni ortam sağlamaları oldukça önemlidir. Tüm bahsedilen şeylerin yanında argümantasyon, öğrencilere verilen her türlü bilginin daha kalıcı ve hayata geçirilebilir olmasını; ihtiyaç duyulduğunda onlar tarafından hatırlanabilmesini ve bilgiler arasında bağlantı kurularak bir sonuca varılabilmesini de sağlar. Argümantasyon, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri için oldukça gerekli ve önemli bir öğrenme şeklidir (Schmoker ve Graff, 2011). Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler tarafından öğrencilerin, alternatif durumlarda argümantasyon geliştirme yeteneklerini arttırabilmeleri sağlanmalıdır. Fakat bu yapılırken özellikle bir çatışma ortamı yaratmaktan kaçınılmalıdır. Sınıfta bu tarz durumların yaşanması muhtemeldir. Ancak sınıf ortamında oluşan farklı fikirlerden kaynaklanan gerginliklerin henüz ortaya çıkmadan öğretmen tarafından kontrol altında tutulması bu tekniğin etkin bir şekilde kullanılması açısından çok önemlidir (Coffin ve O'Halloran, 2009).

Argümantasyon, birçok eğitim bilimcinin ilgi duyduğu ve tavsiye ettiği bir tekniktir. Bu eğitim bilimcilerden biri de Walton'dur. Walton (2006), argümantasyon sürecinin eleştirel bakış açısı kazanmayı sağlayacak sorularla desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Buradan yola çıkarak Walton, argümantasyonun iki önemli amacı olduğunu belirtmektedir: Bunlardan ilki "*bireyin kendi argümanını garantiye alması*"; ikincisi ise "*bireyin karşı tarafın argümanlarındaki eksik yanları bularak onun argümanını güçsüz kılmak*"tır. Gerçekleştirilme aşamasında bu iki amaç, büyük bir dikkat gerektirmektedir. Yaş grupları incelendiğinde dikkat konusunda sorun yaşayan grup, ekseriyetle ergenlerdir (Walton, 1989).

Değişen günümüz dünyasında bireyler, karşılaştıkları birçok sorunu argümantasyon yöntemi ile gerçekçi ve hızlı çözümler üretebilme becerisi elde ederler. Bireyler toplumsal ilişkilerinde bu beceri ile pek çok kazanım sağlamış olurlar. Argümantasyon temelli öğretimin asıl amacı, ortaya çıkan problemlere karşı çözüm üretmektir. Bu sebeple argümantasyon, kendi iddialarını ve haklarını savunmaları bakımından bireyler için karşıdan gelebilecek iddialara yeni tezler üretme fırsatı tanınması yönüyle son derece uygun bir öğrenme yöntemidir (Voss, Greene, Post ve Penner, 1983).

Krummheuer (1999) argümantasyonu “*bireylerin düşüncelerini; işbirliği içerisinde, davranışlarının nedenlerini sözlü bir biçimde ortaya koydukları sosyal bir gerçeklik*” olarak açıklar. Bununla birlikte argümantasyon, aynı zamanda savunulan bir iddianın, ikna yoluyla karşı tarafa kabul ettirilme durumudur. Sınıf ortamında argümantasyon süreci ise öğrencilerin kişisel olarak savunduğu bir tezi karşı tarafa aktarabilmeleri ve onları inandırabilmeleri olarak değerlendirilebilir. Kalabalık ortamlarda uygulanan bu teknik, çoğunlukla birden fazla kişiyle gerçekleştirilir. Bu gibi durumlarda grup üyeleri arasında yapılan tartışmalarla süreç içerisinde sözlü argümanlar meydana getirilir (Hudson, 2010).

Genel manada üç farklı argümantasyon becerisinden söz edilebilir. Bu beceriler şunlardır:

1) Bilginin bilimsel olarak kullanılması ve yorumlanması, argümantasyon becerisidir. Bir bilim insanı için herhangi bir durumla ilgili iddialar ve ikna edici argümanlar ortaya koymak önemli bir uygulamadır (Lawson, 2003).

2) İnsanlar, argümantasyon ile elde ettikleri becerileri bilimsel tartışmalar esnasında da kullanabilirler. Çoğu insan, toplumu ilgilendiren küresel ısınma, çevre kirliliği ve benzeri sorunlarla ilgili kitle iletişim araçlarında yer alan bilgilerin doğruluğunu araştırmadan olduğu gibi kanıksarlar. Hâlbuki onların, bu bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini, bilimsel verilere dayandırmadan kabul etmeleri doğru değildir (Chowning, Griswold, Kovarik ve Collins, 2012).

3) Öğrenciler, özellikle bilimsel konuları öğrenirken argümantasyon becerisine ihtiyaç hissederler. Bu teknik sayesinde ders ortamında oluşturulan tartışmalarla düşüncelerini net bir şekilde sunmaları için öğrencilere imkân sağlanmış olur. Farklı fikirlerin sunulmasıyla öğrenciler şüphe duymayı, kanıt sunmayı öğrenirler. Bu da onlarda kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Newton, Driver ve Osborne, 1999).

Günlük hayatımızda argümantasyon sürecini kullanabilen öğrencilerden şunlar beklenir: Diğer öğrencilerin ürettikleri iddialara karşı kendilerinin geliştirdikleri argümanlarla cevap verebilmeleri; savundukları iddiaları, iknacı bir şekilde karşı tarafa sunabilmeleri; öğretim programında yer alan konularla ilgili yeni ve farklı sorular üretebilmeleri; karşı taraftan aldıkları cevaplara göre yeni düşünceler geliştirebilmeleri. Tüm bunlar, öğrencilerin okul ortamında farklı şekillerde bilgiyi yorumla-

malarına, mukayese yeteneklerini geliştirmelerine ve sorunlar karşısında farklı çö- züm yolları bulmalarına yardımcı olur (Chin ve Osborne, 2010).

Argümantasyon temelli öğretimin yukarıda belirtilen faydalarına rağmen bir- çok öğretmenin, öğrencilerle birlikte bu öğretim yöntemini kullanabilecekleri ortam- ları hazırlama konusunda yetersiz kaldıkları da bilinen bir gerçektir (Kuhn ve Udell, 2003; Jonassen ve Kim 2010). Öğretmenlerin bu durumlarının sebepleri Kim (2010) tarafından öğretmenlerin yeterli düzeyde pedagojik bilgiye sahip olmamaları; öğren- cilere argümantasyon becerisini kazandırmak maksadıyla bir zaman ayırmamaları; öğrencileri argümantasyona dayalı bir eğitim için yetersiz görmeleri olarak belirtil- miştir. Bu sebepler doğrultusunda bazı araştırmalar; öğretmenlerin argümantasyon çalışmaları sırasında öğrencilerin ortaya koydukları iddiaları, yardım almadan ve destek görmeden savunamadıklarını ortaya çıkarmıştır (Kelly, Druker ve Chen, 1998; Jimenez-Aleixandre, Rodriguez, ve Duschl, 2000). Oysaki argümantasyon sürecinde asıl amaç; düşünsel gelişimlerinin yanında öğrencilerde; eleştirel olarak olaylara ba- kabilme, farklı düşüncelerin de önemli olabileceğini görebilme ve eleştirel düşünme- nin sadece olumsuz yanı olmadığını fark edebilme gibi meziyetler ortaya çıkarmak- tır.

Öğrencilerin argümantasyon becerisini ölçmeyi amaçlayan bazı araştırmalar sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrenciler, veri ile iddiayı ayırmakta zorlanmaktadırlar (Kuhn, 2010).
- Öğrencilerin iddiaları, kişisel inançlara göre yorumlanmaktadır (Voss ve Means, 1991).
- Öğrenciler, iddialarını verilerle ortaya konması gereken bir test olarak gör- memektedirler (Kuhn; 2010)
- Öğrenciler, doğruluğu tartışılan verileri kendi değerlerini savunmak için kullanabilmektedirler (Zohar ve Nemet, 2002).
- Öğrenciler, farklı yürütücülerin veya durumların tasarlanması konusunda güçlük yaşamaktadırlar (Kuhn ve Udell, 2003).
- Öğrenciler tarafından ortaya atılan argümanların çoğu, yeterli düzeyde açık- layıcı olmamakta ve ayrıntılara yer vermemektedirler (Voss ve Means, 1991).
- Veri/kanıt ortaya koymadan bazı öğrenciler, çoğu zaman iddialarını geçerli gösterme çabası içindedirler (Voss ve Means, 1991).

Tüm bahsedilen bu olumsuzlukların yanında argümantasyon, öğrencilere; fikir geliştirme becerisi kazandırması açısından son derece önemli ve gereklidir. Fakat yapılan araştırmalar, okullarda argümantasyon becerisinin kazandırılması için çok fazla etkinliğe yer verilmediğini göstermektedir (Hudson, 2010). Aslında argümantasyon becerisi ile öğrencilerin düşüncelerini geliştirebilmelerine ve farklı fikirler üretebilmelerine; bu fikirler ile ilgili veriler ortaya koyabilmelerine ve farklı iddialarla ilgili yorum yapabilmelerine fırsat tanınmış olmaktadır (Jan, 2009).

Yukarıda farklı tanımlarından ve farklı kullanım biçimlerinden söz edilen argümantasyon tekniğini dünyaya tanıtan kişi Stephen E. Toulmin'dir. Toulmin, aynı zamanda farklı bakış açılarına sahip, ünlü bir bilim adamı ve felsefecidir. XX. yüzyılın önemli düşünürlerinden biri olarak görülen Toulmin, mantık, bilim felsefesi, hitabet ve güncel tarih ile ilgili çalışmaları ile alan yazındaki yerini almıştır. Yaptığı çalışmalar alandaki genç araştırmacılara yeni ufuklar açmış, birçok araştırmacı onun geliştirmiş olduğu diyagram ve formdan yararlanarak farklı çalışmalar ortaya koymuşlardır (Loui, 2006).

Toulmin, "*The Uses of Argument (Argümanların Kullanımı)*" adlı kitabında argüman ve argümanın ne şekilde kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir. Toulmin, bireyin ortaya koyduğu fikirlerin aynı zamanda bir iddia olduğunu ifade etmiş ve aynı zamanda bu iddialar üzerinde, bireylerin kültürel birikimlerinin, ilgi alanlarının ve inanç şekillerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Ona göre, ortaya konulan iddiaların kime ait olduğundan ziyade argüman geliştirme sürecinin şartlarını meydana getirip getirmediğine bakılmalıdır. Bunun nedeni iddianın sağlam temellere dayandırılmış olması gerektiğindedir. Ortaya konulan tezin değeri; kanıtlar, veriler, destekleyiciler ve olaylar gibi güçlü argümanlara bağlıdır. Toulmin'in argümantasyon modelinde basit bir argümanda muhakkak iddia, veri ve gerekçe bulunmalıdır (Toulmin, 2003).

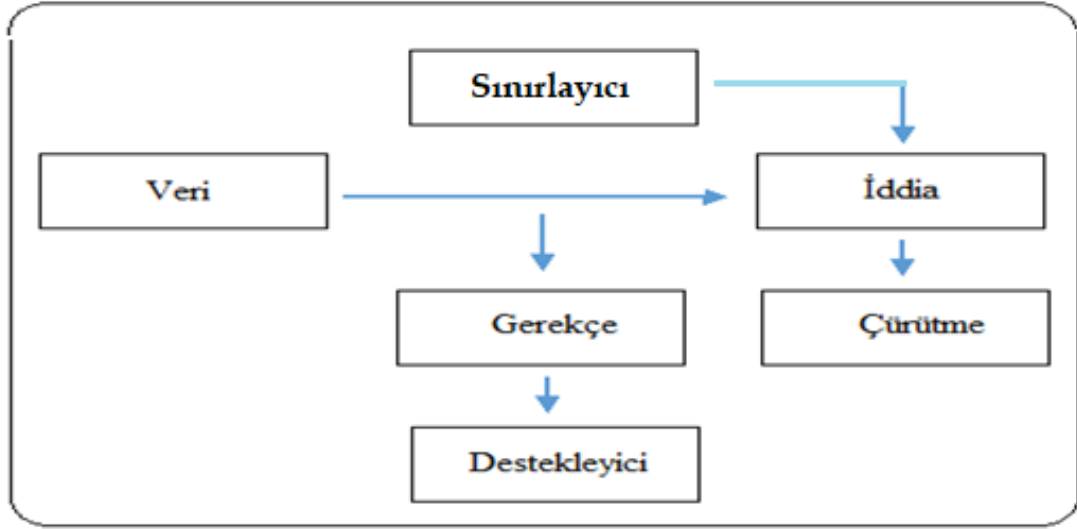
2.2.2. Toulmin ve Argümantasyon Modeli

Bu çalışmanın ana hattını tanınmış bir filozof olmanın yanında kendisinden sonraki araştırmacılar için de önemli bir yol gösterici olan Stephen E. Toulmin'in 1950'lerden sonra ortaya koyduğu argümantasyon modeli oluşturmaktadır. Birçok araştırmada Toulmin'in geliştirmiş olduğu diyagram ve ölçekler, günümüzde de kullanılmaya devam edilmektedir (Loui, 2006).

Herkesin farklı duygu ve düşüncelere sahip olması sebebiyle bireylerin, farklı argümanlar ortaya koyabileceklerini belirten Toulmin, kendi algısı üzerine bir argüman modeli oluşturmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu modelin birçok çalışmanın esasını oluşturduğu görülmektedir kapsamında birçok bilimsel çalışmada argümanların değerlendirilmesi için kullanılmıştır. (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). Bu modelde Toulmin, bir argümanı oluşturan yapıları ve bunlar arasındaki ilişkinin nasıl kurulabileceğini açıklamıştır. Özellikle iddia, veri ve gerekçe bu modelin temelini oluşturur. Toulmin, bunları çalışmasında yeni bir tartışma modeli olarak şu şekilde ortaya koymuştur (Toulmin, 2003):

- *İddia (Claim)*: Üzerinde tartışılan konu ile ilgili ortaya konulan tezdır.
- *Veri (Ground)*: Ortaya konulan iddialara ulaşmak için kullanılan bilgidir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa veri, savunulan iddialar için kullanılan kanıttır.
- *Gerekçe (Warrant)*: İddia ile verinin bütünlüğünü sağlayan mantıksal yaklaşımdır.
- *Destekleyici (Backing)*: Gerekçeyi doğruluğu noktasında tamamlayan unsurdur.
- *Çürütücü (Rebuttal)*: Meydana getirilen argümanların geçersiz olacağı durumları gösteren bileşendir.
- *Sınırlayıcı (Modal Qualifiers)*: Açıklanan argümanların geçerliliğini kaybedeceği durumlardır.

Elde edilen veriler, argümantasyonda iddiayı güçlendirir. İddia ile veri arasındaki bağlantıyı ise gerekçe kurar. Yani iddia ile veriyi bütünleştiren gerekçedir. Argümanın geçerli olamayacağını çürütücü, geçerli olabileceğini sınırlayıcı ortaya koyar. Toulmin'in 1958'de ortaya koyduğu tartışmaya dayalı bu model Şekil 1'de imgeleştirilmiştir (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).



Şekil 1: Toulmin Tartışma Modeli (1958) (Akt. Erduran ve diğ., 2004)

Toulmin tartışma modeli, bireye günlük yaşam içinde karşılaştığı sorunlara çözümler getirmesi, argümantasyonunu içselleştirmesi ve eleştirel düşünme becerisini ilerletmesi konularında alternatifler sunar. Bunun yanında bu model ile iletişim sürecinde ortaya konulan iddialarla ilgili daha kolay nedenler ortaya konulabilmektedir. Ayrıca tartışma modeliyle hiç kimseye ya da herhangi bir kaynağa ihtiyaç duymadan başkalarının da fikirlerine katılmaya ve saygı duymaya olanak sağlamıştır (Goodnight, 2006). Bu sebeple Toulmin'in geliştirdiği bu modelde tahminde bulunma ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme önemli becerilerdir. Ayrıca bu modelde karşı tarafı ikna edebilme ve veri oluşturma da oldukça önemlidir (Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Bu model sayesinde zaman içerisinde öğrencilerin tartışabilme, fikir yürütebilme becerileri de kendiliğinden gelişir. Bunun yanında çoğu öğrenci, karşılaştığı sorunun hangi bölümüne hangi müdahalede bulunması gerektiğini ve eleştirinin çokta olumsuz bir durum olmadığını öğrenir (Toulmin, 1958; Johson, 1996).

2.2.3. Argümantasyon Süreci ve Argümantasyonun Öğretime Katkıları

Değişen dünyaya ayak uydurmak günümüzde artık bir zorunluluktur. Bunun için de her bakımdan becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek şarttır. Bu becerilerden bazıları şunlardır:

- Problemleri farklı yöntemlerle çözebilmek,
- Eleştirel yaklaşımlarda bulunabilmek,
- Yaratıcı ve akılcı bir nitelikle teknolojiyi hakkıyla kullanabilmek,

- Hızlı kararlar alabilmek, üretken olabilmek vb.

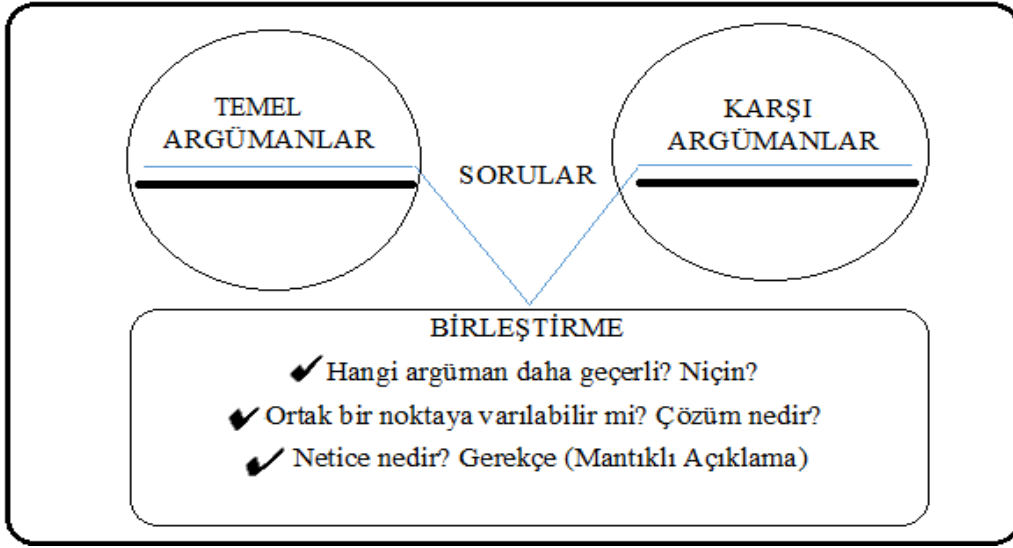
Aslında bu becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, millî eğitim anlayışının temel amacı olmalıdır. Çünkü argümantasyon, içinde bulunulan çevrenin koşullarına ve yaklaşımlarına göre değişebilmektedir. Bu yüzden bu modelin yerel anlayışın ötesinde ulusal hedefleri de olmalıdır. Toplum içinde farklı yaşamları da yansıtan argümantasyon ile öğrenciler fikirler üretmeye ve sorgulamaya yönlendirilir. Argümantasyon herhangi bir konu ya da soru ile ilgili öğrencilerin düşündüklerini söylemelerine fırsat tanır.

Öğrencilerin kişisel değer yargılarının birbirinden farklı olduğunu ifade eden Zohar ve Nemet (2002)'e göre aynı ortamlarda bulunan öğrenciler, benzer düşüncelere sahip olsalar da farklı değer yargılarına sahip oldukları için bilgiyi kendilerine göre yorumlayabilirler. Böylece öğrenciler, bir konuda birbirlerinden farklı argümanlar üretebilirler. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerine sadece argüman üretmeyi öğretme çabası içerisinde olmamalıdır. Aynı zamanda onların, argümanlarını destekleme ve karşı argümanlar ile çürütücüler geliştirme yeteneğini de öğrencilerine kazandırmaları son derece önemlidir.

Sınıflarda oluşturulan tartışma ortamları, genellikle akademik olarak tasarlanır. Bu tartışma ortamları, öğrencilerin kendi yaşamsal deneyimleri ve ilgi alanlarına hitap etmez ise etkililiğini kaybeder. Bu ise argümantasyon sürecinin sağlıklı yürütülmesini engeller (Fuccio, Kuhn, Udell ve Callender, 2009). Argümantasyon sürecinin daha verimli yürütülmesini sağlamak amacıyla öğrenciler için argümantasyon standartlarına uygun bir şekilde etkinlikler ve formlar hazırlanmalıdır. Bunlarda yer alacak sorular, öğrencileri farklı çözümler üretmeye veya bilişsel farkındalık oluşturmaya sevk etmelidir. Bu bireysel olarak yapabileceği gibi, sınıf içerisinde tartışma ortamı yaratarak da uygulanabilir (Mirza ve Perret-Clermont, 2009; Chin ve Osborne, 2010).

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar, argümantasyon sürecini daha kontrollü hale getirmek için hazırlanan taslakların öğrencilerin değerlendirilmesinde; yani onların neler düşünebileceğini, neler üretebileceğini ortaya koyması açısından son derece önemli görmektedirler. Bu taslaklarının argümantasyon kalitesinde ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğu ifade edilmektedir (Antiliou, 2012).

Lu ve Zhang (2013) çalışmalarında, öğrencilerin arkadaşları tarafından hazırlanan argümanları rubrikle değerlendirmenin daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Nussbaum (2008) öğrencilerin daha nitelikli argümanlar oluşturmalarını gerçekleştirmek için *Argümantasyon Vee Diyagramı* çalışmasını yapmıştır. Bu diyagram ile bireyin bir konu ile ilgili sonuca varmadan önce kendi argümanlarını oluşturması ve karşı argümanlar geliştirmesi ile bunların olumlu ve olumsuz durumlarını incelemesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Tablolaştırılan bu diyagram Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Argümantasyon Vee Diyagramı (Nussbaum, 2008)

Cho (2001), grup tartışmalarında ya da bireysel tartışmalarda, tartışma konularına uygun argümantasyon etkinliklerinin hazırlanması hem problem durumunun çözümünü kolaylaştırmasına hem de kaliteli argüman üretilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bireysel olarak öğrenmenin yanında farklı dökümanlarla grup içerisinde işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için de argümantasyon süreci yararlı bir yöntemdir (Yackel, 2001).

Yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin ürettikleri argümanın kalitesini ve problem çözme yeteneklerini arttırdığını göstermiştir (Cho ve Jonassen, 2002; Oh ve Jonassen, 2007). Farklı bir araştırma ise işbirlikli öğrenmenin argümantasyon sürecinde öğrencilerin zihninde oluşan argüman şemalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur (Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou ve Kim, 2001).

2.3. ARGÜMANTASYON YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KULLANIMI

Argümantasyon kendine özgü kuralları ve teknikleri olan bir tartışma yöntemidir. Bu nedenle tartışma sıradan olmaktan çıkar ve bilimsel bir nitelik kazanır. Argümantasyon günlük hayatımızda sık sık başvurulan bir yöntemdir. Günlük yaşamda birçok sorunla karşı karşıya kalındığında çatışmaların yaşandığı görülür. Örneğin, herhangi bir konu hakkında karar verilmesi gerektiğinde konu ile ilgili ya da konunun karşıtı olan argümanlar üretilir; yani karar verme süreci içerisinde sürekli olarak etkin bir şekilde argüman üretme çabası içerisinde bulunulur (Besnard ve Hunter, 2008). Bu şekilde etkin olarak argüman üretme çabası içerisinde olmak bireylere karşılaştıkları kişisel ve toplumsal sorunlarla ilgili hızlı ve etkili çözüm getirebilme becerisi kazandıracaktır. Argümantasyonun genel çerçevesi problem çözme becerisinin kazanılmasında da uygundur. Problemin çözümü için öneriler geliştirmek, problemin nedenini ortaya koymak, çözüm için alternatifler sunabilmek için uygun bir yöntemdir (Voss, Greene, Post ve Penner, 1983). Son zamanlarda Avrupa ve ABD başta olmak üzere pek çok ülkede argümantasyon tekniği ile eğitim alanında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların daha çok fen bilimleri ve matematik alanlarında olduğu (Zohar ve Nemet, 2002; Duschl ve Osborne, 2002; Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Sadler ve Fowler, 2006; Kolsto, 2006; Chin ve Osborne, 2010; Crowell ve Kuhn, 2012) sosyal bilimlerde ise argümantasyon ile ilgili çalışmaların son yıllarda hız kazandığı görülmektedir (Nussbaum, 2002; 2008; Larson, Britton ve Kurby, 2009; Mirza ve Perret-Clermont, 2009). Sosyal bilimler içerisinde tarih konularında öğrencilerin geçmişte yaşayanları ve yaşananları sorgulama yeteneğini artırmak için argümantasyon ile ilgili yapılan çalışmalar (Swartz, 2008; Wissinger, 2012; Monte-Sano, 2012) sosyal bilimler alanına örnek teşkil etmektedir. Argümantasyon temelli öğretim ile öğrenme-öğretme sürecinin eğlenceli hale gelmesi, öğrenmenin etkili olması, edinilen bilginin kalıcı olmasını, hatırlanmasını ve hayatta uygulanması sağlanır. Tüm bunların yanında öğrencilerin hem okuma hem yazma hem de konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli katkı sağlayan bir yöntemdir (Schmoker ve Graff, 2011). Argümantasyon becerisinin 21. yüzyılda sahip olunması gereken beceriler arasında yer alacağı öngörülmektedir (Mirza ve Perret-Clermont, 2009). Argümantasyon hem eğitim kurumlarında hem de günlük hayat içerisinde toplumda karşılaşılan problem durumlarına dâhil olabilen konu ile ilgili

fikir sunabilme ve konuya dair çözüm getirebilme olanağı sağlar (Kolsto, 2001). Tüm bu yararlarına rağmen yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde argümantasyon temelli öğretimin uygulanmadığını ya da bu öğretime kısa süreli zaman ayrıldığını ve bu zamanında öğrencilerin argümantasyon becerisini geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir. Bu becerinin yerleşebilmesi için davranış haline getirilmesi, farklı dönemlerde tekrar edilmesi gerekmektedir. Öğrenciler argümantasyon süreci ile olaylar karşısında farklı bakış açıları kazanabilir ve iletişim yetenekleri gelişebilir (Chen ve She, 2012). Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde argümantasyon yöntemine dayalı etkinliklere hem öğretim programlarında hem de öğrenme-öğretme sürecinde yer verilmesi öğrencilerin argümantasyon becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde katkısı olacaktır. Bilmsel düşünen, öngörülü, sorumluluklarını bilen, katılımcı, çevresine karşı duyarlı, hızlı ve etkili kararlar veren bireyler yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersinde de argümantasyon yöntemine yer verilmesi son derece önemlidir. Toplumsal konulara sıkça yer verilen sosyal bilgiler programında bu yöntemin uygulanmasına uygun konular yer almaktadır (Torun, 2017). Günlük hayat içerisinde karşılaşılan sorunların eğitim ortamlarına taşınarak ele alınması gerektiğini düşünen Sadler ve Fowler (2006), okul ortamında verilen eğitimin bilim ile eğitim arasındaki ilişkiyi yansıtması gerektiğini düşünmektedir. Argümantasyon süreci ile ilgili tüm bu değerlendirmeler ele alındığında sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretimin etkin bir biçimde kullanılabilmesi açıkça görülmektedir.

Argümantasyon süreci ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde argümantasyon sürecinin önemini ortaya koyan bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Öğrencilerden toplum normlarına uygun argüman üretmeleri beklenir.
- Bir sorunun kanıtlanması çözümlenmesi yeni varsayımlar geliştirilmesi argümanlar üzerinden gerçekteşebilir.
- Argümantasyon duygularını açıklama ve karşısındakini ikna etme sürecidir.
- Herhangi bir konu ile ilgili argüman geliştirebilmek için kişilerin o konuya ya da disiplinlere hakim olmasını gerektirir.
- Argümanları sadece sözlü olarak ifade etmek yeterli değil aynı zamanda yazılı olarak da net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.
- Argümantasyon sürecini derslerde uygulamak zaman alıcı ve zor bir etkinliktir. Bu nedenle öğretmenler çok fazla ders ortamında bu öğrenme yöntemine yer ver-

meyi tercih etmezler. Bunun tersine akademik becerilerin (okuma, yazma matematik vb.) öğretimine daha fazla önem verirler. Halbuki argümantasyon süreci ile kazanılacak beceriler diğer akademik becerilerin de kazanılmasına doğrudan katkı sağlayacaktır (Torun, 2017).

2.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN YERİ

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 (Ertaş 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 oluşturması*”dır. Bu kavram; basit bir düşünme biçiminden son derece farklıdır ve tartışma, karar verme, problem çözme gibi düşünme becerilerini içinde barındırır (Facione, 1990).

Kişinin düşünme becerilerini bilmesi, bunları kullandığını göstermez. Öğrenciler, akademik ortamda kazandıkları becerileri kullanmakta zorlanmaktadırlar. Bunun nedeni olarak öğrencilerin düşünme becerilerindeki eksiklikler görülmektedir (Tishman, Jay ve Perkins, 1993). İpşiroğlu (2002) da eleştirel düşünmeyi “*düşünmenin en ileri bilişsel düzeyi*” olarak açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme “*önyargısız, objektif, dogmatik olmayan ve kapsamlı düşünme*”dir. Bu düşünme şekli; iyinin kötünden, kalitelinin kalitesizden ayırt edilmesine yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak demek herhangi bir konuda en iyisini bilebilme, o konuda belli bir altyapıya sahip olma ve konunun uzmanı olarak kabul görme anlamını ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin nasıl yapılması gerektiğinin yanında nasıl yapılmamasını da bilmek çok önemlidir. Aslında eleştirel düşünme “*ortaya çıkan herhangi bir durumda bir konu hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmak değil, o konunun olumlu ve olumsuz yanlarını da analiz ederek tüm yönleriyle düşünce süzgecinde geçirmek*”tir (Narin, 2009). Özden (2003), eleştirel düşünmenin beş temel özelliğini şu şekilde açıklar:

▪ *Aktif olmak*: Eleştirel düşünürken tecrübelerimizi ve bilişsel yeteneklerimizi aktif bir şekilde değerlendirme olanağı buluruz. Böyle düşünenler, olayların dışında kalmayı değil bizzat olayların içinde ve yön verici konumundadırlar.

- *Özgür olmak*: Eleştirel düşünme, hiçbir baskıyı kabul etmez.
- *Yeni fikirlere açık olmak*: Eleştirel düşünenler, kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri mukayese ederler ve farklı fikirlerle kendilerini zenginleştirirler.
- *Kanıt ve nedenleri dikkate almak*: Eleştirel düşünenler, savunduğu fikirler ile ilgili kanıt ve nedenler ortaya koyabilirler.
- *Organize etmek*: Eleştirel düşünme, kişilerin ortaya koyduğu düşüncelerin nedenlerini, kanıtlarını ve neticelerini ortaya koyma açısından son derece önemlidir (Özden, 2003: 158).

Bruce (2004), eleştirel düşünceyi “*bireylerin kararlılıkları, sorumlulukları ve düşünsel yönden alçak gönüllülükleri*” olarak belirtmiştir. Kökdemir (2003) eleştirel düşünme becerilerini içeren süreci şu şekilde ifade eder:

- Doğruluğu ispatlanmış gerçeklerle ortaya atılan iddialar arasındaki ilişkiyi fark edebilme,
- Ulaşılan bilgilerin güvenilirliklerini kaynak göstererek ispatlayabilme,
- Elde edilen kanıtlardan alakası olmayan bilgileri çıkarabilme,
- Bilişsel eksikliklerden ve önyargılı yaklaşımlardan kaynaklanan hataları ortaya koyabilme,
- Birbirleriyle tutarlılık göstermeyen ifadeleri tespit edebilme,
- Konuyla ilgili nitelikli sorular geliştirebilme,
- Etkili bir dil becerisine sahip olabilme,
- Savunulan fikirleri sahiplenebilme.

Eleştirel düşünme becerisi, ülkemizde de öğretim programlarında yer verilmekte ve kazandırılması gereken beceriler arasında gösterilmektedir. Bu beceriye sahip öğrencilerden beklenen davranışlar şunlardır:

- Kaynak gösterme,
- Neden-sonuç ilişkisi kurma,
- Genel yargılara ulaşabilme,
- Değişik fikirleri açıklayabilme,
- Karşılaştırma yapabilme,
- Konuyla ilgili veya ilgisiz bilgileri ayırt edebilme,
- Çıkarımda bulunabilme,
- Verilen kararları değerlendirebilme,
- Grupları ayırabilme,

- Genel bir sonuca varabilme (MEB, 2005).

Ülkemizde olduğu gibi ABD’de de eğitim içerisinde eleştirel düşünme becerisine yer verilmesine son derece dikkat edilmiş ve bu becerinin öğrencilere en iyi şekilde kazandırılabilmesi maksadıyla “*Eleştirel Düşünme Öğretiminde Mükemmellik*” adıyla bir konsey kurulmuştur. Bu konsey eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerde olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Gerçekçi sorunlar ortaya koyabilme ve onlara çözümler üretebilme,
- Ortaya konulan sorunla ilgili araştırma yapma, topladığı veriler aracılığıyla mevcut bilgileri yorumlayabilme ve benzeri bilgilere göre analiz etme,
- Konu ile ilgili farklı düşüncelere ve eleştirilere açık olabilme,
- Karşılaşılan problemlere farklı çözüm yolları getirebilmek için başkaları ile etkili diyalog gerçekleştirebilme (Nutt, 2008).

Kazancı (1989) ise eleştirel düşünmenin kişiye sağlayacağı yararları şöyle belirtmiştir:

- Tutarlı olma ve önyargısız yaklaşım,
- Tüm kaynakları ayrıntılı bir şekilde inceleme,
- Ulaştığı sonuçları ve nedenlerini analiz edebilme,
- Düşüncelerin ve ileri sürülen tezlerin farklarını ortaya koyabilme,
- Argümanın eksik kalan bölümlerini ve değerlendirmelerdeki eksiklikleri tespit edebilme.

Hesapçioğlu (1991) düşünmeyi “*bilgiye ulaşılan bilişsel bir sentezleme, düşünsel bir süreç*” olarak ifade etmekte ve biliş kavramını ise “*farkındalık, akıl yürütme, sezgi*” şeklinde belirtmektedirler. Önemine ve gereğine rağmen öğrenciler, düşünmeyi eğitimin en önemli amaçlarından biri olduğunu idrak edememektedirler. Düşünmeye sevk eden sorulara cevap aramak yerine, cevapları açıklaması gerekenin öğretmenin olduğunu ve bunun onun görevi sayıldığını düşünen çok sayıda öğrenci mevcuttur. Bunlar, düşünmek ve yeni fikirler üretmek yerine öğretmeni dinlemekte; böylelikle fazla not alabileceğini zannetmektedirler. Fakat dünya genelinde yer alan mevcut eğitim anlayışlarında bireyin, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi becerilere sahip olabilmesini sağlamak eğitimin ana hedefidir (Hesapçioğlu, 1991).

Eleştirel düşünme; negatif bir özellik arama, önyargılı bir yaklaşım, kontrolsüz bir düşünme şekli, kusur arama, basit ve içeriksiz, her fikre aykırı bir davranış sergileyen bir düşünme biçimi değildir (Güzel, 2005). Başlı başına negatif bir değer-

lendirme şekli olmayan eleştirel düşünme “*bir konuyu tüm yönleriyle olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak açıklamayı ve değerlendirmeyi*” gerektirir. Bunu yaparken de belirli adımlar takip edilerek sistemli bir yol izlenmelidir. Eleştirel düşünme anlayışına sahip bir insanın, bundan yoksun olanlara göre farklı kazanımlara sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Eleştirel düşünce anlayışına sahip bir birey, çevresine karşı duyarlı ve olup bitenlerle ilgili yorum yapabilme yeteneğine sahiptir. Bu kişiler, her bilgiyi hemen ve mevcut şekliyle kabul etmez; daha önceden kazandıkları deneyim ve bilgilerle karşılaştırmaya, yorumlamaya ve analiz etmeye ihtiyaç duyarlar (Narin, 2009).

Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerine kazandırmak isteyen bir öğretmen, öğrencileri arasındaki iletişimi geliştirmek için grup çalışması yaptırabilir. Açık uçlu sorular sorarak onlardan farklı cevaplar almaya çalışabilir. Aynı şekilde öğretmen, öğrencilerin yeni kazanmış olduğu beceriyi daha önceki tecrübeleriyle ve durumlarla ilişkilendirebileceği şekilde onlara yeni imkânlar yaratabilmelidir (Özden, 2003,159).

Fikirlerin değerlendirilmesini sağlayan ve her fikre uygulanabilen mantık, dürüstlük, netlik, duyarlılık, faydalı olmak, içtenlik, genişlik evrensel gibi bazı ölçütler vardır. Usulüne uygun doğru akıl yürütme işini gerçekleştirmemiz, bu evrensel ölçütlerin kendi düşüncelerimizle üst seviyede ilişkilendirebilme gücümüze bağlıdır (Paul ve Elder, 2008). Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008), eleştirel düşünmenin gerekliliğini iki ana başlık altında ifade eder:

1) *Bireyselleşme*: Bireyin kendi kararlarını alabilmesi, yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilmesi, başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duymadan bağımsız bir birey olabilmeyi başarabilmesi için eleştirel düşünme becerisine ihtiyacı vardır. Bireyin sosyalleştiği önemli iki alandan biri okuldur. Bu yüzden okul, toplum içinde bireyin kendini ifade edebilmesi açısından önemli bir dönüm noktasıdır.

2) *Yurttaşlaşma*: Eleştirel düşünmeyi modern toplumlar, sorumluluklarını bilen, akli ve bilmi esas alan, üretken, dinamik, yeni fikirler üretebilen ve bunları savunabilen, başka düşünceleri değerlendirebilen, empati / duygudaşlık kurabilen, farklı düşüncelere saygı duyabilen becerilere sahip vatandaş olmayı önemli bir nitelik olarak görmektedirler. Sosyal bilgiler, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için son derece uygun bir derstir. 2005 yılı itibarıyla sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması amaçlanan 15 beceri karşımıza çıkar. Bunlardan ilk 9’u, 4.-7. sınıflar-

daki diğer disiplinlerle verilmesi amaçlanırken bunların dışında kalanlar sadece sosyal bilgiler dersi içinde kazandırılması amaçlanmaktadır. Söz konusu beceriler Tablo 2’de gruplanmıştır:

Tablo 2: 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan 15 Beceri (MEB, 2005).

Beceri Türleri	Eleştirel Düşünme Becerileri
Genel Beceriler	<ul style="list-style-type: none">▪ Eleştirel düşünme becerisi▪ Yaratıcı düşünme becerisi▪ İletişim becerisi▪ Araştırma becerisi▪ Problem çözme becerisi▪ Karar verme becerisi▪ Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi▪ Girişimcilik becerisi▪ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
Özel Beceriler	<ul style="list-style-type: none">▪ Gözlem becerisi▪ Mekânı algılama becerisi▪ Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi▪ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi▪ Sosyal katılım becerisi▪ Empati becerisi

Tablo 2’de görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisi genel beceriler içerisinde yer almakta ve disiplinlerle birlikte kazandırılması amaçlandığı anlaşılmaktadır. 2017’de yeniden düzenlenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında eleştirel düşünme becerisi yine genel amaçlar içerisinde görülmektedir.

Eğitim ortamında argümantasyon temelli öğretimin yapılması, bu yönde etkinliklerin derste kullanılması öğrencilerde farklı düşünce becerilerinin (yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme vb.) gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür (Nussbaum ve Sinatra, 2003; Nussbaum, Winsor, Aquino ve Polyquin, 2007).

Yukarıdaki özellikler düşünüldüğünde bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim sürecinde yer verilen etkinliklerin öğrencilerin eleştirel

rel düşünme becerilerine etki edeceği düşünülmüş ve öğretim programında özellikle vurgulanan bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik örnek etkinlikler geliştirilerek öğrencinin bu noktadaki başarısı ve tutumundaki değişimler ortaya konulmak istenmiştir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Argümantasyon Sürecinin Öğretimde Kullanımına İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde argümantasyon temelli öğretim ile ilgili yurt içinde ve dışında farklı alanlarda çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Edwards (1985), çalışmasında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde argümantasyon tekniğinin etkilerini araştırmıştır. Çalışma kontrol ve deney gruplarıyla yürütülmüş; deney grubunda yer alan öğrenciler için doğal kaynakları konu alan metinler hazırlanmış ve konuyla ilgili fikirlerini öğrenmek için öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu metinler hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmış; deney grubundaki dersi, argümantasyon tekniği ile işlenmiş ve kontrol grubunda ise geleneksel yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre deney grubundaki öğrencilerin alan terminolojisine daha hakim oldukları görülmüştür. Aynı zamanda bu öğrencilerde ispatlama, kanıt geliştirme, mantığa uygun açıklamalarda bulunma, genelleme yapabilme, iddia üretebilme ve iddialarını savunabilme becerilerinin olumlu anlamda daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bell (1997) çalışmasında, *SenseMaker* argümantasyon aracını geliştirmiştir. Bu araç ile ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin herhangi bir tartışmanın fen derslerinin işlenişini nasıl etkilediğini ortaya konulmuştur. Bu araç ile öğrencilerin işbirlikli, bireysel öğrenme ortamları içerisinde argüman oluşturarak görsel anlamda fikirler öne sürmeleri hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda *SenseMaker* argümantasyon aracını kullanan ortaokul öğrencilerinin kişisel, bilimsel ve karmaşık konularla ilgili rahatlıkla fikirler üretebildikleri görülmüştür. Yapılan bu araştırma ile Web tabanlı materyallerin öğrencilerin hem işbirlikli hem de bireysel öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve argüman geliştirmelerine önemli katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Gelen (1999), çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işlenişi esnasında eleştirel düşünme, soru üretme, karar verme ve problem çözme becerilerini öğrencilerine kazandırma düzeylerini ölçmeyi hedeflemiştir. Tarama yöntemi ile yapılan bu çalışma, doksan yedi sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere anket ve gözlem formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler kendilerini, belirtilen becerileri öğrencilere kazandırma konusunda yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak yapılan gözlemler neticesinde öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmada yeterli düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Araştırmada özellikle de bu beceriler içerisinde karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlerin son derece yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Felton ve Kuhn (2001) çalışmalarında, çocukluk ve gençlik dönemlerinde argüman üretme becerisinin daha hızlı geliştiğini ifade etmişlerdir. Bunun nedenini ortaya koymak için çocuk ve gençlerin kendi aralarında belirledikleri cezalar ile diyaloglarla ilgili analizler yapmak için kodlama sistemini geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, ergenlik dönemindeki gençlerin argüman üretmekte daha az yetenekli olduklarını, isteksiz göründüklerini belirlenmiştir.

Zohar ve Nemet (2002) biyoloji dersinde yer alan insan genetiği konusunda argümantasyon tekniğinin öğrencilerin tartışma becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışmalarını deney ve kontrol grubu ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, argümantasyon tekniği uygulanan deney grubundaki öğrencilerde, geleneksel yöntemle dersin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde argüman geliştirebilme becerilerinin arttığını görülmüştür.

Kuhn ve Udell (2003) çalışmalarını, 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirebilmek amacıyla yürütmüşlerdir. Çalışmalarının sonucunda Kuhn ve Udell, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere nazaran argümantasyon beceri seviyelerinin önemli derece yüksek olduğunu kaydetmişlerdir.

Oh (2004), çalışmasını iki deney grubu ve bir kontrol grubu ile yürütmüştür. Çalışmada hazır argümantasyon şablonları kullanılarak öğrencilerin argümantasyon üretme seviyeleri ve bu şablonların epistemolojik problemlerin çözümlerindeki etkileri çevrimiçi grup tartışması ortamında araştırılmıştır. Deney gruplarının birine çevrimiçi tartışma ortamında argümantasyon tekniği uygulanırken diğerine sadece çev-

rimiçi tartışma ortamı sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir argümantasyon taslağı ya da çevrimiçi tartışma ortamı oluşturulmamıştır. Araştırmanın sonucunda birinci deney grubundaki öğrencilerin daha fazla argüman ürettikleri ve ürettikleri argümanları kanıtlara dayandırarak ispatlamaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Osborne (2005) çalışmasını, İngiltere’de on iki fen bilgisi öğretmeni ile 1999-2001 yılları arasında gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından oluşturulan sınıf ortamlarında tartışma becerisini geliştirmeye yönelik materyaller ve teknikler geliştirmektir. Araştırmada, geliştirilen materyal ve tekniklerle argümantasyon ortamının oluşturulduğu sınıflardaki öğrencilerin tartışma becerilerinin seviyeleri belirlenmek istenmiştir. Toulmin tarafından geliştirilen tartışma modeli kullanılarak sınıflarda kavram karikatürleri ile tartışma ortamları oluşturulmuş ve öğrencilerin tartışma beceri seviyeleri ölçülmeye çalışılmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda argümantasyon yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamlarında eğitim gören öğrencilerin tartışma düzeylerinde olumlu yönde artış olduğu saptanmıştır.

Kim ve Song (2005) araştırmalarında, sekiz ortaokul öğrencisinin ortaya koydukları argümanların niteliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırma kapsamında küçük gruplara ayrılan öğrencilerden basit deneyler yapmaları ve bu deneylerden elde ettikleri sonuçları arkadaşlarına sunmaları ve ardından da mevcut sonuçları savunmaları istenmiştir. Nitekim öğrencilerin büyük bir kısmı, arkadaşlarını ikna etmek amacıyla birçok fikir ortaya koymuş ve bilgilerinin doğruluğunu çeşitli vasıtalarla kanıtlamaya çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuç vasıtasıyla argüman yönteminin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri açısından ne kadar önemli olduğu açıkça ortaya konmuştur.

Sampson ve Clark (2007), çalışmalarında işbirliğinin argümantasyon etkinliklerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlar ve bu amaçla 168 lise öğrencisini çalışmalarına dahil etmişlerdir. Bu çalışmalar, hem bireysel hem de grup etkinlikleri şeklinde düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda grup etkinliklerinde yer alan öğrencilerin bireysel çalışanlara göre daha nitelikli argümanlar ortaya koydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Demirci (2008), araştırmasında argümantasyon temelli öğretimin öğretmen adaylarının temel kimya kavramlarını anlama ve onların da içinde yer aldığı grup çalışmalarının tartışma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Oniki hafta boyunca süren çalışmaya, üniversite dördüncü sınıftaki öğrenciler katılmışlardır. Demirci

çalışmasında, argümantasyon uygulamalı derslere katılan öğrencilerin akademik başarılarında kayda değer bir artış yaşandığını tespit etmiştir.

Deveci (2009), maddenin yapısı konusunda *Sosyobilimsel Argümantasyon Bilgi Seviyeleri ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek* adlı çalışmasını yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Bu araştırma kapsamında argümantasyon temelli öğretim kullanılarak öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini belirlenmesi ve bu durumun başarı düzeyi üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin; argümantasyon ortaya koyma seviyelerinde, düşünme becerilerinde ve akademik başarılarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun eldeki araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Jan (2009) çalışmasında tez öğrencilerinin argümantasyon üretme yeteneklerinin geliştirebilmesi için oyun merkezli bir öğretim yöntemi uygulamıştır. Çalışma ortaokula devam eden üç öğrenci ile sürdürülmüş ve deneysel bir çalışma olan araştırmasının ilk basamağında (1-4 gün) geleneksel yöntemden yani öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçebilmek için fiziksel ortam oluşturmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci basamağında (5-8 gün) öğrenciler diyalog ve işbirlikli yöntemlerle argümantasyon üretmeye çalışmışlardır. Üçüncü ve son aşamada ise (9-10 gün) öğrenciler, yapmış oldukları çalışmaları sunmuşlardır. Sonuç olarak oyun merkezli öğretimin öğrencilerin meydana getirdikleri argümanlar için iddialar ürettikleri bunun yanında karşı tezler meydana getirdikleri ve kendi iddialarını destekleyici veriler ortaya koydukları görülmüştür.

Coffin (2009) çalışmasında argümantasyon içerikli etkinliklerle yapılan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi ve onlarda ne gibi değişiklikler meydana getirdiğini ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerde meydana gelen değişikliklerin oluşmasında onların hedeflerinin, eğitim seviyelerinin, tartışma becerilerinin yer aldığı konuların ve programların etkili olduğunu ifade edilmiştir. Bunları ortaya koymak ve argümantasyon sürecini değerlendirebilmek adına sistemli ve yoğun bir kuramsal çerçeve oluşturulup, birçok analitik çalışmalar yapılarak yürütülen çalışmada üç farklı eğitim sitesinden aldığı sıradan verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle teknolojik gelişmelerin argümantasyon sürecinde ve argümantasyon üretme becerilerinde etkisinin çok yoğun olduğunu ortaya konulmuştur.

Ceylan (2010), argümantasyon odaklı bilimsel öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmasında argümantasyon temelli öğretimle fen laboratuvarında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin akademik başarılarının oldukça yükseldiği görülmüştür.

Altun (2010) çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin argümantasyon odaklı öğretimin geleneksel yöntemle göre bilimin doğasını anlama düzeylerinin, fen dersine karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Altun araştırmasının sonunda elde ettiği nicel verilerin ışığında argümantasyon odaklı dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde arttığını ve daha ileri düzeyde olduğu görmüştür.

Kıngır (2011), dokuzuncu sınıf öğrencileriyle birlikte yürüttüğü çalışmasında “argümantasyon tabanlı bilim öğrenme” yaklaşımının, “Kimyasal Değişim ve Karışımlar” ünitesindeki kavram öğrenme, akademik başarı ve öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test ve son teste dayalı kontrol gruplu deneme modeliyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Kıngır, elde ettiği veriler ışığında çalışmasında argümantasyon tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kabataş (2011) çalışmasında argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olan tutuma ve ders başarı durumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya altıncı sınıfa devam eden altmış üç öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ile *Yaşamımızdaki Elektrik ve Madde ve Isı* ünitelerinde yer alan konular işlenmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış konu ile ilgili rapor yazmaları istenmiş ve bir gruptan öz değerlendirme yapması beklenmiştir. Araştırmada birbirine yakın olan konular bir araya getirilerek belirli temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; argümantasyon temelli öğretim ile geleneksel yaklaşımlı öğretimin karşılaştırılması, argümantasyon temelli öğretimde öğretmenin rolü, öğrenci öz değerlendirmesi, öğrencilerdeki tutum değişiklikleri şeklindedir. Çalışmanın sonucunda argümantasyon temelli öğretim ile öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştiği, derse karşı olan ilgilerinin arttığı, daha iyi bir öğrenme süreci geçirdikleri ve bunun sonucu olarak özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir.

Tonus (2012) çalışmasında öğrencilerin karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında argümantasyon süreçli eğitimin etkisi belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada sosyo-bilimsel bir konu tespit edilmiş ve öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grup kültürel yapı ve sosyo-ekonomik açıdan farklı öğrenci-

lerden oluşturulmuştur. Öğrencilerden alınan yazılı belgeler ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyan çalışmalar, *Watson Glaser Testi* ile değerlendirilmiştir. Araştırmada sosyo-ekonomik açıdan durumu daha iyi olan ve kentte yaşayan grubun, diğer gruba göre karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında olumlu yönde anlamlı bir şekilde fark olduğu ortaya konulmuştur.

Antiliou (2012) araştırmasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde argüman diyagramları ve etkinliklerinin etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Deneysel bir yöntemle yapılan bu araştırma, yüz üç kişiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerden problem çözme becerisini ortaya koyacak senaryolar hazırlamaları istenmiştir. Kendilerini lisede derse giren öğretmenler olarak hayal etmeleri istenen öğrencilerden lise son sınıf öğrencileri için üniversiteye hazırlık kursu projesi geliştirmeleri istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda argüman diyagramı kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre daha özel etkinliklerin bulunduğu bir kurs programı oluşturdukları ortaya çıkmış ve aynı zamanda daha eleştirel bir yaklaşım ile olaylara yaklaştıkları bu nedenle de daha yaratıcı çözümler ürettikleri görülmüştür.

Crowell ve Kuhn (2012), üç yıl süren çalışmalarında öğrencilerin argüman seviyelerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Sosyal problemleri kullandıkları çalışmalarında Crowell ve Kuhn, argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yıl sonlarında öğrencilere etkinlikler yaptırmışlar ve bunların sonuçlarını analiz etmişlerdir. Araştırmacılar, bu analizler sonucunda çalışmanın başlarında en düşük seviyede argüman üreten öğrencilerin bile çalışmanın sonlarına doğru çok iyi düzeyde argüman ortaya koyduklarını görmüşlerdir.

Untereiner (2013) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 25 öğrenci ile argüman modelini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmadaki temel amaç, öğrencilerin sözlü argüman oluşturma becerilerini ölçmektir. *Untereiner*'ın araştırması üç bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümünde argümantasyon yöntemi ile kavram öğretimi gerçekleştirilmiştir. İkinci bölümünde argümantasyon öğretimine devam edilmiş ancak kavram öğretimi gerçekleştirilmemiştir. Bu işlemler iki hafta kadar devam etmiş, üçüncü haftadan itibaren üçüncü bölüme geçilmiştir. Bu bölümde fen bilgisi dersinde yer alan *yer bilimi* konusunda *Toulmin Argüman Modeli*'ne göre hazırlanan argümantasyon etkinlikleri uygulanarak öğrencilere çeşitli tartışma ortamları yaratılmaya çalışılmış ve böylece

argüman üretmeleri beklenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin birlikte tartışarak oluşturdukları argümanların, hem daha kaliteli hem de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece uygun ortamlar hazırlandıkça ve argümanlardaki bileşen miktarı arttıkça argüman öğrencilerin üretmekteki becerilerin de artacağı sonucuna varılmıştır.

Çetin, Kutluca ve Kaya (2013) beş hafta süren çalışmalarını, 9 sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi amacıyla yapmışlardır. Argümantasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan etkinliklere dair elde edilen veriler, çalışmada *uygulamanın başında* ve *uygulamanın sonunda* şeklinde tasnif edilmiştir. Çetin, Kutluca ve Kaya çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin argüman seviyelerinin ilk başlara göre daha sonradan oldukça yükseldiğini belirlemişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar gibi çalışmamızın sonucunda elde edilen bulgular benzerlik gösterilmektedir. Hepsinde de argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin sonucunda argüman geliştirme seviyelerinin arttığı ve nitelikli argümanlar ürettikleri görülmektedir.

Lu ve Zhang (2013) Hong Kong'da resmî bir okulda 121 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın amacı öğrencilerin arkadaşları tarafından yazılan argümanları değerlendirmelerini sağlayıp, kendi ürettikleri argümanlarla karşılaştırmalarını sağlamaktır. Araştırma için online argümantasyon değerlendirme rubriği araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bu değerlendirme rubriğinde özellikle bir argümantasyonda bulunması gereken dört özelliğe vurgu yapılmıştır. Bunlar; *bilginin kullanımı*, *tez*, *gerekeçe* ve *kanıttan* oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki gruba ayrılmış; birinci gruptan farklı konulardaki oluşturulan tartışma ortamlarında argüman üretmeleri istenirken ikinci gruptan ise araştırmacılar tarafından oluşturulan online rubrik ile arkadaşları tarafından üretilen argümanları değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma bir yıl kadar sürmüştür. Sonuçta arkadaşlarının ürettiği argümanları rubrikle değerlendiren, kendi ürettikleri argümanları öğretmenler tarafından değerlendirilen ve dönüt verilen öğrencilerin ürettiği argüman sayısında ve kalitesinde önemli boyutta artış olduğu gözlemlenmiştir.

Kunsch, Schnarr ve Van Tyle (2014) çalışmalarında, argümantasyon yöntemine göre hazırlanan haritaların ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisindeki etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Bunun için iş eğitimi dersinde öğrencilerin kullanabilecekleri argüman haritaları, bilgisayar programları ile

hazırlanmıştır. Çalışma yaklaşık 6 hafta kadar sürmüştür, deney ve kontrol gruplu deneme modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grubunda on iki, deney grubunda ise otuz altı öğrenci yer almıştır. Eleştirel düşünme becerisini ölçebilmek için bir test kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında deney grubundaki öğrencilerin, ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek oranda gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir. Böylece argüman haritalarının derste kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuhn ve Moore (2015), odak noktası argümantasyon yöntemi olan bir ortaokul öğretim programı hazırlamışlardır. İki kez deneysel çalışma yapan Kuhn ve Moore, yaklaşık iki yıl süren araştırmalarında öğrencilerin, ortaya koydukları iddiaları destekleyecek kanıtlar ve karşı tarafın ürettiği iddiaları çürütecek tezler üzerine yoğunlaşmışlardır. Araştırmaları sırasında Kuhn ve Moore, deney grubu ile kontrol grubuna birbirinden farklı programlar uygulamışlardır. Bunlar, araştırmalarının sonucunda kanıt ve veri açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre yazılı ve sözlü argümanlarının daha kaliteli olduğunu tespit etmişlerdir.

Torun, (2015) araştırmasında argümantasyon temelli öğretimin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasından sonra öğrencilerin meydana getirdiği argüman seviyelerini ve argüman seviyelerinin karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, eylem araştırması ile desenlenmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmada 33 öğrenci yer almıştır. Sekiz hafta süren çalışmada araştırmacı beş farklı etkinlik hazırlamıştır. Araştırmada argümantasyon seviyelerini tespit etmek için Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından geliştirilen “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği” ve karar verme becerilerini ölçmek için “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği” geliştirilerek her öğrencinin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulamanın başından sonuna doğru ilerledikçe olumlu yönde bir gelişme olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman seviyelerinin arttığı, daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve argüman geliştirme düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu, yüksek yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli eğitim ile ilgili az sayıda yapılan çalışmalarda argümantasyon süreci, argümantasyon üretme seviyeleri, bazı beceriler ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin argümantasyon temelli sosyal bilgiler eğitimi sonucunda argüman geliştirme seviyeleri ile uygulamanın derse karşı tutumları, akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi ele alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel ve nitel yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmacının bir çalışma ya da birbirini izleyen çalışmalar arasında nitel ve nicel kavramı ve yaklaşımları bir araya getirmesi karma yöntem araştırmaları olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell (2006) karma araştırmanın önemini “*nitel ve nicel yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı araştırmalar, tek başına bir yaklaşımın kullanıldığı araştırmalara oranla araştırma problemini daha iyi ortaya koyar*” şeklinde ifade etmektedir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden eş zamanlı iç içe desen yaklaşımı ile desenlenmiştir. Bu tasarımda nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır ve edilir; fakat bir gruba biraz daha fazla ağırlık verilir. Bunun nedeni birinin diğerinin içinde kalmasıdır. Verilerin analizi sırasında toplanan veriler birleştirilir. Bu tasarım ile araştırma ile ilgili farklı ve geniş bir bakış açısı oluşur (Creswell,2003). Eldeki bu araştırmada da belirlenen problemlerin etkili olarak ortaya konulması amacıyla nitel veriler ve nicel veriler aynı anda toplanmış, analiz edilmiş ve birlikte yorumlanmıştır.

Karma desenle desenlenen bu araştırmanın nicel kısmında gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen, deneklerin bağımsız değişkenin düzey ve gruplarına seçkisiz olarak atandığı çalışmalar olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu araştırmada öntest sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen doğrultusunda argüman temelli öğretim yapılan sınıf *deneysel gruba*, sosyal bilgiler dersi öğretim programına uygun olarak dersin işlendiği grup ise *kontrol grubu* şeklinde belirlenmiş; bağımsız değişken olan argümantasyon odaklı öğretimin, bağımlı değişkenler olan akademik başarıya, sosyal bilgiler dersine karşı tutuma ve eleştirel düşünme becerisine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına da yansız atama yoluyla karar verilmiş; sonuçların evrene genelleme amacı olmaması sebebiyle evren ve örneklem seçimi yerine çalışma grubu tercih edilmiştir.

Çalışmada deney grubunda dersler argümantasyon temelli öğretim ile işlenmiş ve bu öğretime uygun olarak hazırlanmış olan çalışma kâğıtları konu sonlarında öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen sosyal bilgiler öğretim programı (2018) doğrultusunda ders işlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna *başarı testi, eleştirel düşünme becerisi testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği* ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Tablo 3). Elde edilen nicel veriler, araştırmanın sonunda ölçme araçlarıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS.21 programı kullanılmıştır.

Tablo 3: Araştırmada Yer Verilen Deneysel Uygulama Süreci

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem ve Materyal	Son Test
Deney Grubu	KBT, EDÖ ve SBDTÖ	Argümantasyon Tekniği (Çalışma Kâğıtları)	KBT, EDÖ ve SBDTÖ
Kontrol Grubu	KBT, EDÖ ve SBDTÖ	Sosyal Bilgiler Öğretimi (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı)	KBT, EDÖ ve SBDTÖ

Araştırmanın nitel bölümü temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. İnsanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını konu edinen temel nitel araştırma; bütün disiplinlerde görülebilir. Temel nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi ile yapılmaktadır. Seçilen veri toplama aracı çalışmanın teorik çerçevesine göre şekillenmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman seviyelerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin yaptıkları çalışmalar doküman incelemesi yoluyla derinlemesine incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya konu olan sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yer ve Çevre” konu alanında yer alan kavramlara öğrencilerin verdikleri anlamlar ve argümanlar incelendiği için, bu çalışmada temel nitel araştırma desenini tercih edilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ordu iline bağlı Altınordu ilçesinde yapılmıştır. Araştırmacı açısından ulaşımın kolay olması; okul idaresinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin araştırmaya yardımcı olma konusunda istekli tutumları; okulun teknik altyapısının ve fiziki şartlarının iyi olması gibi nedenler göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen bir ilkokulun dördüncü sınıflarından yansız atama ile belirlenen iki şube oluşturmaktadır. Belirlenen okulda toplam altı şube bulunmaktadır. Bu şubelerin biri deney, diğeri kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan 51 öğrencinin deney ve kontrol gruplarına dağılımları Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı

Gruplar	f	%
Deney	27	53
Kontrol	24	47
Toplam	51	100

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımını gösteren Tablo 4 incelendiğinde 51 öğrencinin %53’ünün deney grubunda, %47’sinin ise kontrol grubunda yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı deney grubunda yer alan öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ordu iline bağlı Altınordu ilçesindeki bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın sorunsuz yürütülebilmesi için, ön hazırlıklar yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırma planlama, uygulamanın tanıtılması ve yürütülmesi şeklinde üç aşamalı olarak yürütülmüştür.

3.3.1. Uygulama İçin Ön Hazırlık

▪ Çalışmaya başlamadan önce *Ordu il Milli Eğitim Müdürlüğü*'nden ve uygulamada yer alan ölçeklerin kullanılabilmesi için de bunları geliştiren ve düzenleyen araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

▪ Çalışmanın yürütüleceği okula gidilerek okul idaresi ile bir takım görüşmeler yapılmıştır. Kısa bir toplantı ile ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerine uygulamaya dair bazı bilgiler verilmiştir. Altı şubeden oluşan dördüncü sınıfların derslerine giren sınıf öğretmenlerinden üçü uygulamaya sıcak bakmamıştır. Dolayısıyla çalışmaya iştirak edecek olan üç şubeden biri deney, biri de kontrol grubu olarak kura ile belirlenmiştir. Diğer şubeyle de argümantasyon çalışma kâğıtlarını geliştirmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama uygulamadan önceki hafta aynı okuldaki uygulamada yer almayan diğer dördüncü sınıf şubesiyle yapılmıştır. Elde edilen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

▪ Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanacak olan başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Ordu ilinin Altınordu ilçesinde yer alan bir ortaokulda araştırma kapsamında belirlenen konuları daha önceden sosyal bilgiler dersinde görmüş olan 154 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır.

▪ Hem kontrol grubuna hem de deney grubuna uygulama süreci başlamadan önce *Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır.

3.3.2. Uygulamanın Tanıtılması

Ön hazırlıklar yapıp uygulamaya başlamadan önce bir ders boyunca öğrencilerle tanışılmış, araştırma süreciyle ilgili onlara ayrıntılı bilgiler verilmiş ve ön test uygulamaları yapılmıştır. Bir ders saatinde de argümantasyon tekniği ile ilgili bir sunum yapılarak öğrencilerle örnek bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Örnek çalışmada “İnsanlar, Yer ve Çevre” ünitenin ilk konusunun bir bölümü ele alınmıştır. Çalışma sırasında tüm öğrencilerin katılımına önem verilmiş ve sınıfta öğrenciler arasında tartışma ortamı yaratılmıştır. Argümantasyon sürecine uygun öğrencilerin oluşturdukları iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücüler araştırmacı tarafından tahtaya yazılmış ve öğrencilerin ürettikleri argümanların düzeyi tüm sınıfla birlikte değerlendirilmiştir. Bu işler tamamlandıktan sonra da ilgili sınıf öğretmenine de yapılan çalışmaya dair ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir.

3.3.3. Uygulamanın Yürütülmesi

Ön hazırlıklar olan akademik başarı testinin geçerlik güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasının ve aynı zamanda çalışma kâğıtları ile pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin ardından araştırmacının son test safhasına geçilmiştir. Böylece çalışma, planlandığı şekilde uygulanmaya konmuştur. Haftalık çalışma planı ve geliştirilen etkinlikler (Tablo 5) şu şekilde oluşturulmuştur:

▪ *1. Hafta:* Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin “*İnsanlar Yer ve Çevre*” ünitesindeki “*Neredeyim? Bul Beni*” başlıklı konusunda yer alan “*Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur*” şeklindeki ilk kazanıma uygun olarak öğretim, uygulamanın ilk haftası olması sebebiyle araştırmacı ile öğretmen tarafından birlikte yürütülmüştür. Öğretmen, öğretim programına uygun olarak hazırlanmış sunumlardan yararlanarak konuyu anlatmıştır. Araştırmacı ise daha önceden argümantasyon temelli öğretime uygun olarak hazırlamış olduğu sorular eşliğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik tartışma ortamı oluşturmuştur. Konu anlatımından sonra öğrencilere “*Öğrenciler İzci Kampında*” adlı çalışma kâğıdı dağıtılmış ve bu kâğıtta yer alan diyalogların okunması istenmiştir. Çalışma kâğıdında yer alan diyaloglarda geçen eleştirel düşünceleri bulmaları istenen öğrencilerin, bunları sınıfta tartışmaları sağlanmıştır. Tartışmaya tüm öğrencilerin katılması sağlanmaya çalışılmış ve tartışma esnasında tespit edebildikleri eleştirel düşünceleri söylemeleri istenmiştir. Bu tartışmadan sonra araştırmacı, argüman sürecine uygun bir şekilde oluşturduğu çalışma kâğıtlarında belirtilen sorulara öğrencilerin cevap vermelerini sağlamıştır. Daha sonra çalışma kâğıtları toplanmış ve öğrencilerin verdiği cevaplar *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*’ne göre değerlendirilmiştir.

▪ *2. Hafta:* Araştırmacı tarafından dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin “*İnsanlar Yer ve Çevre*” ünitesindeki “*Kroki Çiziyorum*” başlıklı konusu dahilinde “*Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizer*” şeklindeki ikinci kazanımla ilgili olarak argümantasyon tekniğine uygun olarak “*Kroki Çiziyoruz*” başlıklı bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Konunun işlenişi sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Dağıtılan çalışma kâğıtları ile öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışma kâğıdında yer alan metnin okunması sağlandıktan sonra öğrencilerden bu metinde yer alan düşünceleri eleştirmeleri istenmiş ve sınıfta kısa bir tartışma ortamı

yaratılmıştır. Daha sonra öğrencilerden metinle ilgili verilen sorulara argümantasyon tekniğine uygun olarak cevap vermeleri istenmiştir. Verilen cevaplar *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*'ne göre değerlendirilmiştir.

▪ 3. Hafta: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan yararlanarak araştırmacı, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinin “*Yaşadığımız Çevre*” konusunda “*Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.*” Kazanımına yönelik “*Çevremiz Değişiyor*” başlıklı bir çalışma kâğıdı hazırlamıştır. Ders ise sınıf öğretmeni tarafından argümantasyon tekniğine uygun olarak işlenmiştir. Konu işlenişinin bitiminde araştırmacının hazırladığı çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra çalışma kâğıtlarında bulunan metnin, öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır. Bu gerçekleştirildikten sonra konu ile ilgili öğrencilere düşünceleri sorulmuş ve onlaradan, ortaya çıkan düşünceleri eleştirel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Sınıfta yaratılan kısa tartışma ortamından sonra öğrencilerden çalışma kâğıtlarında yer alan soruları da argümantasyon sürecine uygun olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrenci cevapları *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*'ne göre değerlendirilmiştir.

▪ 4. Hafta: Ders öğretmeni, “*Yarın Hava Nasıl Olacak?*” konusunu argümantasyon tekniğine uygun olarak işlemiştir. Konunun kazanımı olan “*Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır*” ile ilgili olarak “*Hava Nasıl Oralarda?*” adlı etkinlik hazırlanmıştır. Etkinliğin sonunda argümantasyon tekniğine uygun sorulara yer verilmiştir. Konu, öğretmenleri eşliğinde işledikten sonra öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Çalışma kâğıdında bulunan metin okunarak sınıfta kısa süreli tartışma ortamı yaratılmıştır. Daha sonra öğrencilerden kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Verilen cevaplar *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*'ne göre değerlendirilmiştir.

▪ 5. Hafta: “*Şavşat'ı Tanıyoruz*” konusu için bir önceki haftadan öğrencilerden yaşadığımız coğrafya ile ilgili şiirler, destanlar, hikâyeler, efsaneler ve türküler bulmaları istenmiştir. Ders esnasında bu konu, argümantasyon tekniğine uygun olarak ilgili sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. “*Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur*” adlı kazanımla ilgili “*Efsane, Türkü ve Şiirlerde Yaşayan Yerler*” adlı çalışma kâğıdında yer alan metinle sınıfta bir tartışma ortamı yaratılmış ve öğrencilerden argümantasyon tekniğine göre hazırlanan soruları cevaplandırmaları

istenmiştir. *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*'ne göre cevaplar değerlendirilmiştir.

▪ 6. *Hafta*: Ünitenin son konusu olan “*Afetlere Karşı Önlemlerim*”, ders öğretmeni tarafından argümantasyon tekniğine uygun olarak işlenmiştir. Doğal afetlerle ilgili alınabilecek önlemlerle ilgili sınıfta tartışma ortamı yaratılmış ve ortaya konulan önlemler tahtaya yazılmıştır.

Diğer yandan da “*Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar*” kazanımı için araştırmacının hazırladığı çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve yer verilen metinle ilgili tartışma ortamı yaratılmıştır. Daha sonra öğrencilerden kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Alınan cevaplar *Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği*'ne göre işleme alınmıştır. Uygula yapılan konunun kazanımları ile etkinlik planlamaları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 5: “İnsanlar, Yer ve Çevre” Ünitesinin Konu, Kazanım ve Argümantasyon Etkinlikleri

Konu	Kazanımlar	Etkinlik
Neredeyim? Bul Beni	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Öğrenciler İzci kam-pında
Kroki Çiziyorum	Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizer.	Kroki Çiziyorum
Yaşadığım Çevre	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.	Çevremiz Değişiyor
Hava Yarın Nasıl Olacak?	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	Hava Nasıl Oralarda?
Şavşat'ı Tanıyoruz	Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Efsane, Türkü ve Şiirlerde Yaşayan Yerler
Afetlere Karşı Önlemlerim	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	Doğal Afetleri Öğreniyorum Güvenli Yaşıyorum

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Başarı Testi*, *Eleştirel Düşünme Ölçeği*, *Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği* ve ayrıca deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları ve bunları değerlendirmek için *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği* kullanılmıştır.

3.4.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1.1. Başarı Testi

Araştırmacı tarafından “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinde yer alan kazanımları değerlendirebilecek düzeye sahip 90 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce öğretim programındaki kazanımlarla ilgili 8-10 arasında alt kazanım hazırlanmıştır. Soruların bu alt kazanımlar çerçevesinde olmasına özen gösterilmiştir. Bu soruların kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla dört sosyal bilimler eğitimcisi, iki sosyal bilgiler öğretmeni, yazım kurallarını kontrol etmesi için bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman kişilerden kazanıma uygun olan soruları seçmeleri istenmiştir. Tüm uzman görüşleri değerlendirildikten sonra 30 soru, kazanım için uygun bulunmuştur. Ordu ili Altınordu ilçesindeki bir ortaokulda daha önce bu konuları işlemiş olan beşinci sınıflarda altı şubede toplam 154 öğrenci ile soruların geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna ait değerler Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6: Başarı Testinin Madde İndeksleri

Soru No	Madde Ayırcılık Gücü İndeksi	Ç.Serili Mad. Ayırcılık Gücü İnd.	N.Serili Ayırcılık Gücü İnd.
1	.71	.19	.26
2	.81	.55	.63
3	.87	.30	.43
4	.54	.42	.36
5	.75	.52	.52
6	.29	.17	.12
7	.36	.53	.41
8	.69	.46	.42
9	.78	.64	.66
10	.52	.30	.34
11	.77	.61	.63
12	.75	.59	.60
13	.73	.71	.69
14	.77	.57	.61
15	.08	-.21	-.23
16	.60	.71	.60
17	.55	.28	.26
18	.66	.37	.36
19	.79	.57	.62
20	.84	.55	.68
21	.51	.84	.60
22	.75	.46	.41
23	.66	.66	.56
24	.47	.46	.37
25	.56	.59	.50
26	.56	.71	.57
27	.87	.39	.57
28	.85	.45	.57
29	.45	.28	.22
30	.94	.23	.53

Item and Test Analysis Program (ITEMAN) ile öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Ayırcılık gücü indeksinin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için “Skewness” ve “Kurtosis” değerlerine bakılmıştır. 0’a yakın bir değer 0,96 çıktığı için normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda zorluk derecesi en fazla olan sorular 6,7 ve 15; madde

ayrıcılık gücü düşük olan sorular 6, 29, 15, 1 ve 30 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (Tablo 9) 1, 6, 15, 29, 30'ncü sorular çıkarılmış ve başarı tesitindeki soru sayısı 25'e düşürülmüştür. Testin Cronbach Alpha değeri 0.87 çıkmış ve bu değer de testin kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. 25 sorudan oluşan test (Ek- 1) ön ve son test başarı testi olarak hem kontrol grubuna hem de deney grubuna uygulanmıştır.

3.4.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği UF/EMI

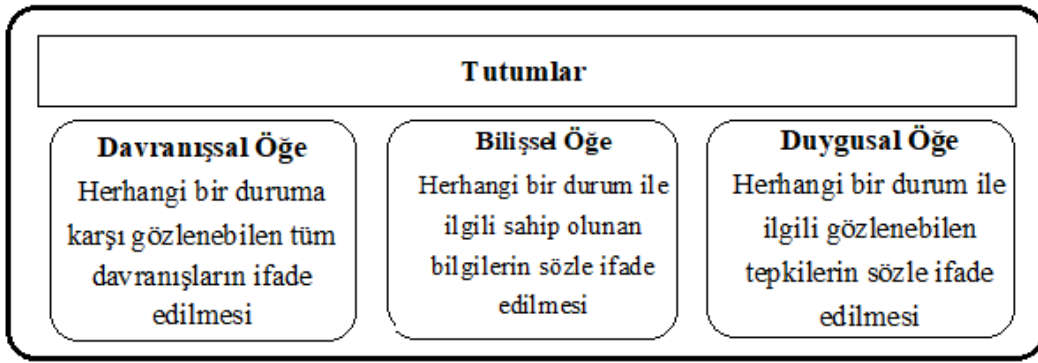
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Florida Üniversitesi'nde Eleştirel düşünme becerisini doğru bir şekilde ölçeceği düşünülen ve aynı zamanda mevcut olan ölçme araçlarındaki faktörlerden daha az faktör barındıran bir araca ihtiyaç duyulmasından dolayı geliştirilen bir ölçme aracıdır. Delphi Projesinden elde edilen sonuçlardan göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde (CCTDI) eleştirel düşünmenin yedi eğilimini tanımlamıştır. Bu eğilimler, sistematiklik, olgunluk, özgüven, açık fikirlilik, meraklılık, ve analitiklik ve doğruyu aramadır (Facione,1990).

2002 yılında bu ölçekle ilgili bir faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonrasında ölçeğin adı UF/EMI olarak değiştirilmiş ve ölçekte yer alan yedi faktör üçe indirilmiştir. Bu haliyle likert tipi olan bu ölçeğin 11 maddesi katılım, 8 maddesi bilişsel olgunluk, 7 maddesi ise yenilikçilik boyutunu tespit etmek için kullanılmaya başlanmıştır (Irani, Rudd, R, Gallo, Ricketts, Friedel, ve Rhoades, 2007). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi Ertaş, Kılıç ve Şen (2014) tarafından yapılmıştır. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe'ye çevirisi yapıldıktan sonra Türkiyedeki güvenilirlik ve geçerlilik durumunu tespit etmek için 26 maddelik 5'li likert tipindeki ölçek, dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören 342 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin incelenmesi yapılmıştır ve bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçlara göre bu ölçek, tutarlı, özgün bir yapıya sahip olduğu ve verilerle uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa katılım alt boyutu için 0,88; iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0,91; yenilikçilik alt boyutu için 0,73 bilişsel olgunluk alt boyutu için 0,70; olarak elde edilmiştir (Ertaş, Kılıç ve Şen, 2014). 5'li likert tipi bu ölçek 25 maddeden oluşmaktadır (EK 2).

3.4.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Eğitim ve öğretim faaliyetleri derse yönelik tutumları pozitif yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve gerçek hayata dair ne gibi bir tutuma sahip olduklarının tespit etmesi gereklidir. Bu da öğrencilerin derslere yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmaların önemli olduğunu göstermektedir. Kişinin hem kendisi hem de çevresi ile ilgili olaylar, durumlar veya nesnelere karşı meydana getirdiği bilişsel, davranışsal veya duyuşsal tepkilere *tutum* denir. Tutum, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (İnceoğlu, 1993). Bu öğeler Şekil 3’te verilmiştir:



Şekil 3: Tutumun Öğeleri (Kağıtçıbaşı, 2004: 105)

Ülgen (2014) tutumu, bireyde öğrenmeler sonucunda oluşan olgular ve kişinin yaşantısında iz bırakan durumlar olarak ifade etmiştir. Tutum, insanın herhangi bir durum karşısında gösterdiği tepkidir. Bu olumlu ya da olumsuz davranış şeklinde olabilir. Literatür taraması yapıldığında bu konuyla ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Nitekim Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin amacına uygun bir şekilde yetiştirilmesi ve etkin bir öğrenmeye ulaşılabilmesi için tutumlarının öğrenilmesi son derece önemlidir. Bu araştırmada da argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretimi ile dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2017) içerisinde yer alan Likert tipi tutum ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır.

3.4.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.2.1. Öğrenci Çalışma Kâğıtları

Bu araştırma ile dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin argümantasyon geliştirme seviyelerini ortaya koymak amacı ile “*İnsanlar, Yer ve Çevre*” ünitesinde yer alan kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından altı adet çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Argümantasyon temelli öğretim için ders araç ve gereci olarak hazırlanan çalışma kâğıtları; öğrencilerin akademik başarı, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu ve eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kâğıtları geliştirilmeden önce, araştırmacı tarafından sosyal bilgiler dersinde kullanılacak olan çalışma kâğıtlarının nasıl hazırlandığı ile ilgili çalışmalar (Torun, 2017; Kardaş, 2013) incelenmiş ve çalışma kâğıtlarının ders işlenişinde neden gerekli olduğu konusunda araştırma yapılmıştır. Araştırmacı ayrıca daha önceden hazırladığı ve derslerinde de kullandığı çalışma kâğıtlarını gözden geçirmiştir.

Çalışma kâğıtlarının ilk dördü olan Öğrenciler İzci Kampında, Kroki Çiziyorum, çevremiz Değişiyor ve Hava Nasıl Oralarda adlı etkinlikleri kendisi kurgulamıştır. Son iki tanesi olan Efsane, Türkü ve şiirlerde Yaşayan Yerler ile Doğal Afetleri Öğreniyorum Güvenli Yaşıyorum adlı çalışma kâğıtları ise EBA’dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından ortaya konulan çalışma kâğıtları; sosyal bilgiler dersi öğretim programındayken alan konulara ve kazanımlara göre şekillendirilmiştir. Çalışma kâğıtlarının ilk bölümlerinde konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin argümantasyon tekniğine uygun bir şekilde düşünmelerini sağlamaya yönelik okuma metinleri hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise okuma metinlerini anlamaya yönelik *Toulmin Argümantasyon Modeli*’(1958)’ne uygun bir şekilde değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Öğrencilerin, çalışmalarını tamamlamasından sonra ise Argümantasyon Değerlendirme Rubriği (Torun,2017)’ne göre değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma kâğıtları için pilot uygulama araştırmacı tarafından aynı okulda öğrenim görmekte olan ancak çalışmaya dâhil edilmeyen başka bir sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu sınıftan 8 öğrenci seçilmiş, öğrencilere nasıl bir çalışma gerçekleştirileceği kısaca anlatılmış ve nasıl bir değerlendirme yapılacağı ile ilgili açıklamada bulunulmuştur. Gerçekleştirilen ön uygulamada öğrencilerin ilk etapta

nitelikli *iddia* üretmekte zorlandıkları görülmüştür. Bundan dolayı ilk üç çalışma kâğıdında öğrencilere alternatif cevaplar sunularak etkinliklerin tamamlanması sağlanmıştır. Böylece öğrencilerde oluşabilecek kavram karmaşasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki süreçte ise öğrencilerden iddialarına uygun *veri* oluşturmaları ve iddialarını bilimsel *verilere* dayandırmaları istenmiştir. İddialarını güçlendirecek örneklerde *destekleyici* ögeler, katılmadıkları karşıt düşünceler için ise *çürütücüler* geliştirmeleri istenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerle çalışma esnasında ve sonrasında yapılacak olan değerlendirmede sınıf öğretmeninden de yardım alınmıştır. Eğitim bilimleri dört öğretim üyesi tarafından incelenen çalışma kâğıtlarında yapılan değerlendirmelerden sonra öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma kâğıtları ile ilgili örnekler Ek-5’te verilmiştir. Bu etkinlikler, argümantasyon temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerine konu işlendikten sonra uygulanmıştır. Etkinliklerden elde edilen veriler öğrenci çalışmaları olarak toplanmış ve analizleri yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Aşağıdaki Tablo 7’de bu çalışma kâğıtlarının haftalık olarak konulara ve kazanımlara göre nasıl uygulandığı gösterilmiştir:

Tablo 7: Argümantasyon Temelli Etkinliklerin İçerikleri

Etk. 1: Öğrenciler İzci Kampında (Çalışma Kâğıdı)	Bu etkinlik, dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “ <i>İnsanlar Yer ve Çevre</i> ” ünitesindeki “ <i>Neredeyim? Bul Beni</i> ” konusunun argümantasyon temelli olarak işlenmesi için hazırlanmıştır. Etkinlik için araştırmacı tarafından bir senaryo tasarlandı. Bu senaryonun olduğu okuma parçasında izci kampına giden, yolunu kaybeden öğrencilerin yönlerini bulmak için veriler ortaya koymaları, gerekçeleriyle iddialar öne sürmeleri ve bunları destekleyici, çürütücü öngörüler ileri sürmeleri istenmiştir. İlk çalışma etkinliği olduğu için öğrencilerin argüman üretmesini sağlayacak sorular sorulmasına gayret edilmiştir. Okuma parçasının içerisinde ve soruların sonunda eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik de bölümlere yer verilmiştir.
Etk. 2: Kroki Çiziyorum (Çalışma Kâğıdı)	Bu etkinlik, “ <i>İnsanlar, Yer ve Çevre</i> ” ünitesinde yer alan “ <i>Kroki Çiziyorum.</i> ” konusu için hazırlanmıştır. Etkinlikte yolunu kaybeden bir kişiye çocukların yardım etmek için ürettiği argümanlara yer verilmiş ve yolu nasıl tarif ettiklerine dikkat çekilmiştir. Kroki çiziminde dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmiş, çalışmada örnek bir krokiye yer verilerek öğrencilerden de bir kroki çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere metinle ilgili eleştirel düşüncelerini sağlayacak sorular sorulmuştur. Metin araştırmacı tarafından kurgusal olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmadaki amaç öğrencilerin kroki çiziminde dikkat edilmesi gereken hususları kavramalarını sağlamaktır. Argümantasyon sürecine uygun ve Eleştirel düşünme becerisi edinmelerini sağlayacak şekilde hazırlanan metinle ilgili sorular sorulmuştur.
Etk. 3: Çevremiz Değişiyor (Çalışma Kâğıdı)	Bu etkinlik “ <i>Yaşadığım Çevre</i> ” konusu için hazırlanmıştır. Bu etkinlikte abla ile kardeşin arasında gerçekleşen bir diyalogdan yararlanarak çevre, doğal çevre, beşeri çevre ve çevre kirliliği kavramlarına değinilmiştir. Beşeri çevrenin doğal çevreyi nasıl etkilediği ve bunun çevrede meydana getirdiği çevre kirliliğinden eleştirel bir yaklaşımla bahsedilmiş, öğrencilerin burada yer alan bilgilerle günlük hayatla bağlantı kurmaları hedeflenmiştir. Öğrencilere metinle ilgili Argümantasyon sürecine uygun sorular sorulmuştur.
Etk. 4: Hava Nasıl Oralarda? (Çalışma Kâğıdı)	Bu etkinlik “ <i>Yarın Hava Nasıl Olacak?</i> ” konusu için hazırlanmıştır. Etkinlikte bir ilkökul öğretmeninini tayini sonucunda yaşadığı bölgeyi değiştirmesi ele alınmıştır. Buna bağlı olarak ta hayatında meydana gelen değişikliklerden yola çıkarak iklim, hava durumu, hava olayı ile ilgili verilere ulaşmaları hedeflenmiştir. İklimin, hava durumunun ve hava olaylarının günlük hayatımızda etkisi üzerine düşünceleri amaçlanmıştır.

	Argümantasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan sorularla çalışma sonlandırılmıştır.
Etk. 5: Efsane, Türkü ve Şiirlerde Yaşayan Yerler (Çalışma Kâğıdı)	“ <i>Şavşat’ı Tanıyoruz</i> ” konusu için hazırlanan bu etkinlikte Ağrı Dağı Efsanesi, Karadeniz türküsüne yer verilerek yaşadığımız çevredeki coğrafi öğelerin efsanelere, türkülere, şiirlere, destanlara vb. nasıl konu olduğu örneklendirilmiştir. Kendi yaşadıkları coğrafyadan konuya uygun örnekler vermeleri istendikten sonra hazırlanan etkinlik öğrencilere dağıtıldı. Argümantasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan etkinlik sorularının öğrencilerden cevaplandırılmaları istendi.
Etk. 6: Doğal Afetleri Öğreniyorum Güvenli Yaşıyorum (Çalışma Kâğıdı)	“ <i>Afetlere Karşı Önlemlerim</i> ” konusu için hazırlanan bu etkinlikte doğal afet, başlıca doğal afetler ve bunlara karşı alınabilecek önlemler üzerinde durulmuştur. Ülkemizde, bölgemizde ve ilimizde görülebilecek başlıca doğal afetler bunlar için alınan ya da alınabilecek önlemler üzerine öğrencilerde merak uyandırma amaçlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada elde edilen nicel veriler ön test ve son test sayısal verileri SPSS 21 programı ile istatistiksel tekniklerle analizi yapılmış; sonuçlar, metinsel anlatım içinde ve tablolar ile açıklanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan altı adet argümantasyon etkinlik çalışması, *Argümantasyon Değerlendirme Rubriği*’ne göre analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel veri olarak araştırmada; *Eleştirel Düşünme Eğilim Beceri Ölçeği* (UF/EMI), *Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği* ve *Akademik Başarı Testi* kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizlerin yapılması için “*SPSS 15.0 for Windows*” paket programı kullanılmıştır. Analizlerde ön test ve son test sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırmadaki istatistiksel verilerin analizlerinin anlamlılık düzeylerinin .05 olarak kabul edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası akademik başarıları, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve eleştirel düşünme becerileri puanlarının karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi (Inde-

pendent Sample t-test), deney ve kontrol gruplarının gruplar içerisinde öntest ve son-test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem gruplar için t-testi (Paired Sample t-test) istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Araştırmalarda istatistiksel analizlerin yapılması amacıyla verilerin normal dağılımı ön koşullardan biri olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda, çarpıklık katsayısının "0" olması ortalamaya göre tam simetrik dağılımı göstermekte ve çarpıklık katsayısının +1 ile - 1 sınırların içinde kalması ise, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Analizlerde başarı puanlarının çarpıklık katsayısı ".783" olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer -1 ile +1 aralığında olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel verilerin elde edilmesi deney grubunda yer alan öğrencilerin ders işleniş sırasında hazırlanan etkinliklerde argüman düzeylerinin incelenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, öğretmen ile argümantasyon temelli olarak dersi işledikten sonra araştırmacı eşliğinde bazı etkinlikler yapmışlardır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından altı etkinlik hazırlanmıştır. Elde edilecek verilerin sıralanması sırasında kolaylık sağlaması açısından etkinlikler "Etkinlik-1, Etkinlik-2" şeklinde adlandırılmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan argümanların analizleri yapılırken öncelikle öğrencilerin gerçekleştirdiği çalışmalar incelenmiş ve Torun (2015) tarafından geliştirilen "Argümantasyon Değerlendirme Rubriği" ne göre analiz edilmiştir. Torun (2015) tarafından geliştirilen bu rubrik, Toulmin (1958) tarafından hazırlanan ve Erduran, Simon ve Osbourne (2004)'un Türkçeye uyarladığı (Tablo 8) "Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği"nin geliştirilmiş hali olarak belirtilmektedir. Bu rubrik (Tablo 9) temelinde uygulanan etkinlikler, Toulmin argüman modelinde yer alan öğeleri içinde barındırması yönünde değerlendirilmektedir.

Tablo 8: Toulmin’ın Argüman Seviyeleri ve İçerdiği Öğeler (Erduran, Simon ve Osborne, 2004)

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

Erduran ve diğerlerinin geliştirmiş olduğu argümantasyon değerlendirme ölçeğinin, Torun (2015) tarafından argümantasyon değerlendirme rubriğine dönüştürülmüş şekli aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 9: Argümantasyon Değerlendirme Rubriği (Torun, 2015)

Argümantasyon Düzeyi	Puan	Argümantasyon İçeriği (Kriter)
Düzyey 1	1	Net iddia yok (Dolaylı iddia)
	2	Basit bir iddia
	3	Basit bir iddia ve karşı iddia
Düzyey 2	1	İddia+ veri
	2	İddia+ veri+ gerekçe
	3	İddia+ veri+ gerekçe+ destekleyici

Düzeý 3	1	İddia+Veri
	2	İddia+ veri+ gerekçe+ çürütücü (Zayıf, net değil)
	3	İddia+ veri+ gerekçe+ destekleyici+ çürütücü (Zayıf, net değil)
Düzeý 4	1	İddia+ veri+ çürütücü (Net, açık, güçlü, bir tane)
	2	İddia+ veri+ gerekçe+ çürütücü (Net, açık, güçlü, bir tane)
	3	İddia+ veri+ gerekçe+ destekleyici+ çürütücü (Net, açık, güçlü, bir tane)
Düzeý 5	1	İddia+ veri+ çürütücü (Birden fazla, net)
	2	İddia+ veri+ gerekçe+ çürütücü (Birden fazla, net)
	3	İddia+ veri+ gerekçe+ destekleyici+ çürütücü (Birden fazla, net)

Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere yalnız bir adet iddia varsa argümanlar seviye bir; gerekçe ve iddia yer alan seviye iki; zayıf çürütücü, gerekçe ve iddia içeriyorsa seviye üç; gerekçe, iddia ve açık bir şekilde belirtilen çürütücü içeriyorsa argümanların seviyesi dört; iddia, gerekçe ve net şekilde tanımlanan çürütücü içeren argümanlar dördüncü seviye; birden fazla çürütücü içeren, kapsamlı ve daha uzun zaman alan argümanların seviyesi beş şeklinde değerlendirilmiştir. Seviyelerine göre oluşturulan argümanlar kodlanmıştır. Birinci seviyede olanlar 1, ikinci seviyede olanlar 2, üçüncü seviyede olanlar 3, dördüncü seviyede olanlar 4, beşinci seviyede olan argümanlar 5 olarak kodlanmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin güvenilirliğini sağlamak için tercih edilen yöntemlerden biri *meslektaş teyididir*. Bu doğrultuda sınıf eğitimi alanında yüksek lisans yapan 3 öğretmen ve sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı bir öğretim üyesi ile öğrencilerin yaptıkları argümantasyon etkinliklerinden elde edilen veriler *Toulmin Argümantasyon Modeli*'ne uygun olarak meydana getirilen derecelendirme ölçeği kullanılarak incelenmiş ve oluşturulan argümanların buldukları seviye tespit edilmiştir.

Uzmanlarla yapılan bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin argümantasyon düzeyleri ile ilgili görüş birliğine varılmıştır. Yapılan uzman incelemesi ve görüş birliği sağlanması aracılığıyla Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da belirtilen nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında temele alınan inandırıcılık ve teyit edilebilirlik boyutlarında eldeki araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlandığı düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi “İnsan, Yer ve Çevre” konusu kapsamında öğretim programında (MEB, 2018) yer alan altı kazanım için hazırlanan etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin oluşturdukları argümanlar, argümanların gelişim düzeyleri, konuların değişmesi ve çalışmanın ilerleme süreci ile argümanların değişip değişmediği, argümanlar ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki düzeyine ait bulgular yer almaktadır. Ayrıca argümantasyon tekniği ile öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumuna olan etkisi de değerlendirilmiştir.

4.1. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

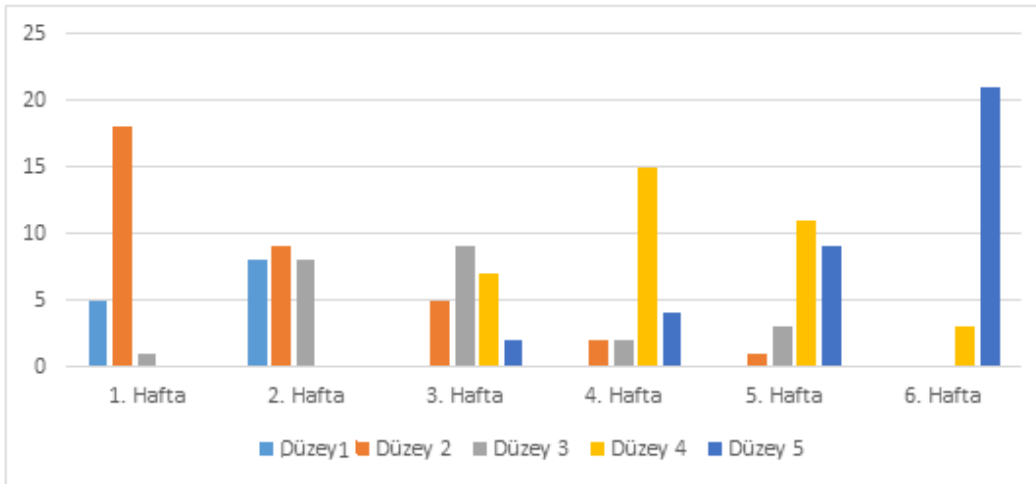
Bu başlık altında, deney grubunda yer alan öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıtlarından elde edilen yazılı argümanların analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Argümantasyon odaklı sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ders işlendikten sonra hazırlanan çalışma kağıtları üzerinde oluşturdukları argüman düzeyi nedir?*” olarak belirtilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğrenciler tarafından oluşturulan argümanların seviyeleri ve her seviyede kaç öğrenci olduğu belirlenmiştir (Grafik 1). Grafik 1’e göre uygulamanın yapıldığı süre içerisinde öğrencilerin ürettiği argümanların seviyelerinin arttığı görülmektedir. “1. Hafta, 2. Hafta” şeklinde adlandırılan altı adet argümantasyon etkinliğinin Toulmin Argümantasyon Modeli’ne göre Torun (2015) tarafından geliştirilen Argümantasyon Değerlendirme Rubriğine göre yapılan analizlerden elde edilen veriler ışığında Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Argüman Seviyeleri ve Öğrenci Sayıları

Uygulama	Düzyey 1	Düzyey 2	Düzyey 3	Düzyey 4	Düzyey 5
1. Hafta	5	18	1		
2. Hafta	8	9	8		
3. Hafta		5	9	7	2
4. Hafta		2	2	15	4
5. Hafta		1	3	11	9
6. Hafta				3	21



Grafik 1: Haftalara Göre Öğrencilerin Argüman Oluşturma Düzyeyleri

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, argümantasyon temelli öğretimle öğrencilerin argümanlarının da geliştiği gözlenmektedir. İlk haftalarda sadece iddia ya da gerekçe çoğunlukta iken son haftalarda bunların yanına çürütücüler ve destekleyicilerin de eklendiği görülmüştür.

1. Hafta: Öğrencilere argümantasyon temelli öğretim sonucunda hazırlanan ilk etkinlik uygulanmış ve Toulmin Argümantasyon Modeli'ne (Torun, 2015) göre değerlendirilmiştir. Tablo 1'deki ölçeğe göre elde edilen sonuçlarla düzenlenen grafikte gösterildiği üzere birinci hafta da öğrenciler ilk kez tanıştıkları bu yöntem ile argümantasyon üretmekte zorlanmıştır. 5 öğrenci düzey 1, 18 öğrenci düzey 2, 1 öğrenci düzey 3 seviyesinde (Grafik 1) argüman üretmiştir.

2. *Hafta*: Öğrencilerin bu öğretim şeklini daha iyi kavramaya başladığı, bu haftada argüman üretme seviyelerinde gelişme olduğu görülmüştür. 8 öğrenci düzey 1, 9 öğrenci düzey 2, 8 öğrenci düzey 3 seviyesinde argüman ürettikleri görülmektedir.

3. *Hafta*: Öğrencilerin artık düzey 1 seviyesinde argüman üretmedikleri görülmektedir. Daha nitelikli argümanlar ortaya koydukları tespit edilmiştir. 5 öğrenci düzey 1, 9 öğrenci düzey 2, 7 öğrenci düzey 3, 2 öğrenci düzey 5 seviyesinde argüman geliştirmişlerdir.

4. *Hafta*: Argümantasyon temelli öğretimin sonucunda öğrencilerin argüman üretme becerilerinin arttığı görülmektedir. 2 öğrenci düzey 2, 2 öğrenci düzey 3, 15 öğrenci düzey 4, 4 öğrenci düzey 4 seviyesinde argüman geliştirmişlerdir.

5. *Hafta*: Öğrencilerin argüman temelli öğretimle birlikte argüman geliştirmekte zorlanmadıkları görülmektedir. 1 öğrenci düzey 2, 3 öğrenci düzey 3, 11 öğrenci düzey 4, 9 öğrenci düzey 5 seviyesinde argüman üretmişlerdir.

6. *Hafta*: Artık bu haftada öğrencilerin argümantasyon temelli öğretimi kanıksadıkları görülmektedir. 3 öğrenci düzey 4, 21 öğrenci düzey 5 düzeyinde argüman geliştirmişlerdir.

Bu durum sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve sınıf ortamında gerçekleştirilen grup tartışmalarının öğrencilerin argüman oluşturabilme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu vermektedir.

4.2. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarında yer elen öğrencilere uygulanan Eleştirel Düşünme Eğilim Beceri Ölçeği (UF/EMI), Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi'nin ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur. Ortaya çıkan bulgular, araştırma için belirlenen alt problemlere uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir*

farklılık var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ait bulgular ve yorumları ayrı ayrı alt başlıklar altında incelenmiştir.

4.2.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Akademik Başarı Puanları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	67.740	17,366	49	-.285	.777
Kontrol Grubu	24	66.166	18,234			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(51) = -.285, p > .05$]. Bu bulgu, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden iki grup arasında herhangi bir fark olmadığını göstermektedir.

4.2.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Akademik Başarı Puanları

Bu aşamada “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası akademik başarı puanları (son-test) arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	88.444	12.762	49	2.685	.010*
Kontrol Grubu	24	77.666	15.555			

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [t(51)= 2.685, p<.05]. Bu bulgu, argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine oranla, konuyu daha iyi kavradıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanları

Bu bölümde “*Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanların karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu (Öntest)	27	64.740	17.366	26	-6.421	.000*
Deney Grubu (Sontest)	27	88.444	12.762			

*p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest ve son test puanları için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. [t(27)= -6.421, p<.05]. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerine uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

4.2.1.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanları

Bu bölümde “*Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanların karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu (Öntest)	24	66.166	18.234	23	-2.894	.008*
Kontrol Grubu (Sontest)	24	77.666	15.555			

*p<.05

Tablo 14’de görüldüğü gibi kontrol grubunun öntest ve son test puanları için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. [t(24)= -2.894, p<.05]. Bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre işlenen yeni bir konunun sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

4.2.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “*Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular ve yorumları ayrı ayrı alt başlıklar altında incelenmiştir.

4.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutumlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	4.267	.592	46	-1.339	.187
Kontrol Grubu	24	4.006	.750			

Tablo 15’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(51) = -1.339, p > .05$]. Bu bulgu, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

4.2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları

Bu aşamada “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var*

mıdır?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutumlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	4.666	.367	46	-3.309	.002*
Kontrol Grubu	24	4.131	.702			

*p<.05

Tablo 16’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası tutumları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [t(51)= -3.309, p<.05]. Bu bulgu, deney grubu öğrencileriyle yapılan argümanstasyon temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları

Bu bölümde “*Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu (Öntest)	27	4.267	.592	23	-2,909	.008*
Deney Grubu	27	4.666	.367			

(Sontest)						
-----------	--	--	--	--	--	--

*p<.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumları için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. [t(27)= -2.909, p<.05]. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerine uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.2.2.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları

Bu bölümde “*Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumlarının karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu (Öntest)	24	4.006	.750	23	-1.915	.068
Kontrol Grubu (Sontest)	24	4.131	.702			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumları için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. [t(24)= -1.915, p>.05]. Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında bir değişim olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu alt problem “*Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol*

grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna uygun olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ait bulgular ve yorumları ayrı ayrı alt başlıklar altında incelenmiştir.

4.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	3,510	.485	46	-2.382	.051
Kontrol Grubu	24	3,461	.499			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(51) = -2.382, p > .05$]. Bu bulgu, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi eleştirel düşünme eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Bu aşamada “*Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”* sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı

bir farkın olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	27	3.876	.236	46	-3.468	.001*
Kontrol Grubu	24	3.485	.504			

*p<.05

Tablo 20’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [t(51)= -3.468, p<.05]. Bu bulgu, deney grubu öğrencileriyle yapılan argümanstasyon temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3.3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde “*Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21: Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney Grubu (Öntest)	27	3,510	.485	23	-2.206	.018*
Deney Grubu (Sontest)	27	3.876	.236			

*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü gibi deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutumları için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. [t(27)= -2.206, p<.05]. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerine uygulanan argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.2.3.4. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Bu bölümde “*Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu (Öntest)	24	3,461	.499	23	-.823	.419
Kontrol Grubu (Sontest)	24	3.485	.504			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimleri için yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$t(24) = -.823, p > .05$]. Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinde bir değişim olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmada argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturdukları argüman seviyeleri, akademik başarı düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konulan sonuçlar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci alt problem kapsamında argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin oluşturdukları argüman seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubu öğrencileri için uygulama süresince araştırmacı tarafından argümantasyon temelli öğretim doğrultusunda geliştirilen çalışma kağıtları kullanılmıştır. Bu çalışma kâğıtları çerçevesinde öğrencilerin meydana getirdikleri argümanlar incelenerek bu alt problemle ilişkili bulgular elde edilmiştir. Bu probleme dair bulgular ele alındığında öğrencilerin meydana getirdikleri argüman seviyelerinin ikinci hafta sonrasında artmaya başladığı görülmüştür. Altı hafta sonunda öğrencilerin oluşturdukları argüman seviyelerinin ilk haftadan son haftaya doğru olumlu bir artış gösterdiği ve argüman seviyelerinin arttığı tespit edilmiştir.

Kolsto (2001), Mirza ve Perret-Clermont (2009), Crowell ve Kuhn (2012) tarafından argümantasyonun bir yöntem olmakla birlikte aynı zamanda bir beceri de olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada da yapılan uygulamalar sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin argümantasyon temelli öğretimin temele alındığı sosyal bilgiler dersinde argümantasyon beceri seviyelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu durum argümantasyonun sadece bir yöntem değil, beceri de olduğu bulgularını destekler niteliktedir.

Argümantasyon temelli öğrenme ile yapılan uygulamanın başında öğrenciler yalnızca ortaya koydukları basit iddialarla çalışmaya katkı sunmuşlardır. Ancak ilerleyen süreçte bu öğrenciler, basit iddialarla birlikte bir veri ya da bir gerekçe ile des-

tekleyicinin bulunduğu bazı argümanlar oluşturmaya başlamışlardır. Uygulamanın sonlarına doğru öğrenci argümanlarının daha nitelikli olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde birinci alt probleme ait sonuçlar; argümantasyon temelli öğretimin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında, öğrencilerin argüman seviyelerinin geliştiğini ve daha nitelikli argümanlar ortaya koyduklarını göstermektedir (Wissinger, 2012; Sampson ve Clark 2007; Kuhn ve Udell, 2003; Kuhn ve Moore, 2015; Crowell ve Kuhn, 2012; Çetin, Kutluca ve Kaya, 2013). Araştırma kapsamında yapılan etkinlikler sırasında öğrenci tartışmalarının, öğrencilerin tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmasında olumlu etkisinin bulunduğunu gözlemlenmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problem kapsamında argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı puanları karşılaştırıldığında, yapılan ön test sonuçlarında kontrol ve deney grupları arasında çok belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırma kapsamında seçilen grupların akademik başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmanın sonunda yapılan son test sonuçlarına göre argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı deney grubunda akademik başarının belirgin bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama yapılmadan önce hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları birbirine yakın iken uygulama sonrasında argümantasyon üretmelerini sağlayacak etkinliklerle öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Alanyazında bu alt problem çerçevesinde argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır (Demirci, 2008; Deveci, 2009; Ceylan, 2010; Altun,2010; Kınır, 2011). Alanyazında yapılan konu ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmının fen alanında olduğu görülmekle birlikte sosyal bilgiler alanında yapılan bu çalışmada uygulanan argümantasyon temelli öğretimin ve bu öğretim için hazırlanan etkinliklerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu problem kapsamında argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları uygulama öncesi ve sonrasında incelenmiştir. Araştırma öncesinde deney grubu ile kontrol grubuna uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen bulgularda iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun kaynağının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu belirtilebilir. Uygulama sonrasında ise; argümantasyon yöntemiyle derslerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersi programına uygun şekilde derslerin işlendiği kontrol grubuna göre sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarında bir artış yaşandığı görülmektedir. Alanyazında bu alt problem dâhilinde argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisine dair çalışmalar yer almaktadır (Tekeli, 2009; Özkara, 2011). Fakat alanyazında bu kapsamda yapılan çalışmaların genel olarak fen dersine yönelik olduğu görülmektedir. Eldeki çalışmada ise argümantasyon temelli öğretimin yer verildiği sosyal bilgiler dersi ele alınmış ve araştırma sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarından değişim olduğu görülmüştür. Bu durumun kaynağının araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler, bu etkinliklerde yapılan grup çalışmaları ve sosyal bilgiler dersinin öğretiminde farklı olarak yer verilen argümantasyon temelli öğretimden kaynaklandığı söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problem kapsamında argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri uygulama öncesi ve sonrasında karşılaştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme beceri ölçeğinin ön test ve son test sonuçlarına göre argümantasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunda, sosyal bilgiler dersi programına göre derslerin işlendiği kontrol grubuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumun kaynağı olarak argümantasyon temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubunda uygulama öncesi ile sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde bir fark olmadığı dikkat çekmektedir. Alanyazında bu alt problem dâhilinde argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim becerilerinin gelişmesine, eleştirel düşünme becerisinin

etkisine dair çalışmalar yer almaktadır (Güzel, 2005; Tahiroğlu, 2006; Demir, 2006). Eldeki araştırmada ise argümantasyon temelli öğrenmenin yer verildiği sosyal bilgiler dersi ele alınmış ve araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde değişim olduğu görölmüştür. Bu durumun kaynağının araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler, bu etkinliklerde yapılan grup çalışmaları ve sosyal bilgiler dersinin öğretiminde farklı olarak yer verilen argümantasyon temelli öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM: ÖNERİLER

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenmenin yer verilmesine yönelik eldeki araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Eldeki bu araştırmada argümantasyon temelli işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda özellikle argümantasyon temelli öğrenme yaklaşımına sosyal bilgiler dersinde yer verilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde özellikle tartışma ortamlarının yaratılması noktasında argümanlar üzerinden bu tartışmaların yürütülmesi ile öğrencilerin bilimsel veriler üzerinde düşünceleri ve bu verileri gerekçeleri ile kullanarak daha etkili bir öğretimin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin özellikle tartışmalarının sağlanabileceği sosyal bilgiler dersi gibi alanlarda argümantasyon temelli öğrenmeye yer verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma öncesi yapılan çalışmalarda biri de sosyal bilgiler öğretim programı ve program içerisinde argümantasyon temelli öğrenmeye uygun kazanım, içerik ve etkinlikler incelenmiştir. İçerik ve kazanım bakımında programın uygun olmakla birlikte argümantasyon temelli öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak etkinliklerin az olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında argümantasyon temelli öğrenmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde bu ve benzeri birçok araştırmada (Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999; Nussbaum, 2002; Simon ve Richardson, 2009) öğrencilerin argümantasyon temelli öğrenme esnasında kullanılan etkinliklerde gerçek hayat problemlerine yer verilmesiyle birlikte derse ilgilerinin, derse dahil olmalarının daha fazla olduğu ve kaliteli argüman üretmelerinin de yine arttığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin hem derse ilgilerini arttırmak hem de argümantasyon yönte-

minin kullanımlarını arttırmak için sosyal bilgiler öğretim programlarında seçilen konuların günlük yaşam içerisinde, güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Böylece öğrencilerin okul dışında da günlük hayat içinde argümanlar üreterek problemlerini çözebilme becerisi kazandırılmış olacaktır.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlere;

- Derslerinde daha çok argümantasyon temelli öğrenmeye yer vermeleri ve bu öğrenme şekline uygun sınıfta tartışma ortamı yaratmaları,
- Konulara uygun olarak etkinlikler hazırlamaları ya da gazete haberleri, gerçek hayat hikâyeleri getirerek argüman üretmeleri konusunda öğrencilere destek olmaları,
- Sosyal bilgiler dersi programında yer alan konular ile günlük hayatla öğrencilerin bağlantı kurmalarını sağlamaları önerilmektedir.

6. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alan yazın incelendiğinde argümantasyon temelli öğrenmeye sosyal bilgiler dersinde yer verilen sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu noktadan ve elde edilen sonuçlarından hareketle argümantasyon temelli öğrenmeyle işlenecek sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini inceleyen araştırmalara yer verilebilir.

İncelenen araştırmalar göstermektedir ki; argümantasyon temelli öğrenme, öğrencilerin argüman düzeylerini geliştirdiğini ve daha nitelikli argüman meydana getirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminde argümantasyon temelli öğrenme; bu öğrenmenin akademik başarıya, tutuma ve eleştirel düşünme becerisine etkisi ile ilgili çalışma yok denecek kadar azdır. Bu noktada, ağırlıklı olarak fen eğitimi alanında çalışmaların bulunduğu argümantasyon temelli öğrenmenin, başta sosyal bilgiler eğitimi alanında olmak üzere diğer alanlarda da çalışılması önerilebilir.

Arařtırmada farklı dűřünme becerilerini aynı anda kullanmaya fırsat tanıyan bu öğrenme yönteminin akademik başarı, tutum ve eleřtirel dűřünme eğilim becerisi arasındaki iliřki ortaya konmaya çalıřılmıřtır. Sosyal bilgiler alanında bu yöntemin eleřtirel dűřünme, yansıtıcı dűřünme, yaratıcı dűřünme, karar verme ve problem çözme gibi farklı becerilerin kazanılmasında da etkili olabileceęi dűřünölmektedir. Bu nedenle argümantasyon temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının eleřtirel dűřünme, yansıtıcı dűřünme, yaratıcı dűřünme, karar verme ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin araştırıldıęı çalıřmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, M. (2017). *İlköğretim Düzeyindeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Sosyobilimsel Konulara İlişkin Argümantasyon Kalitesinin ve İnfomal Düşünme Becerisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Albe, V. 2007. When Scientific Knowledge, Daily Life Experience, Epistemological and Social Considerations Intersect: Students argumentation in Group Discussions on a Socio-Scientific Issue. *Research Science Education*, 38, 67-90.
- Altun, E. (2010). *Işık Ünitesinin İlköğretim Öğrencilerine Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem İle Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Antilia, A. (2012). *The Effect of an Argumentation Diagram on the Self-Evaluation of a Creative Solution*. (Doctor of Philosophy), Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Aslan, S. (2010). Tartışma Esaslı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Kavramsal Algılamalarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 467-500.
- Aşcı, V. (2014). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aydın, N., Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Aydın, Ö. ve Kaplan, F. (2014). "Fen-Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Argümantasyonun Biliş Üstü ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi ve Argümantasyona İlişkin Görüşler", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,2(4), 164-188.

- Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, Z. N. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bell, P. (1997) Using Argument Representations to Make Thinking Visible for Individuals and Groups. *The Second International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*, (Eds. R. Hall, N. Miyake & N. Enyedy), Toronto: University of Toronto Press, 10-19.
- Bell, P., Linn, M. C. (2007). Scientific Arguments as Learning Artifacts: Designing for Learning from the Web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Besnard, P., & Hunter, A., (2008). *Elements of Argumentation*, London: The MIT Press.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Butt, N. (2010). *Argument Construction, Argument Evaluation and Decision-Making: A Content Analysis of Argumentation and Debate Textbooks*. (Doctor of Philosophy), Michigan: Wayne State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2007) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş; Kılıç-Çakmak, E; Akgün, Ö.E; Karadeniz, Ş ve demirel, F. (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PegemA Yayıncılık:Ankara.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen Laboratuvar Etkinliklerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ yaklaşımının Kullanımı)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chaffee, J. (1988). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Co.

- Chen, C. H. & She, H.C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 197–210
- Chin, C., Osborne, J. (2010). Students Questions and Discursive Interaction: Their Impact on Argumentation During Collaborative Group Discussions in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908.
- 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.
- Cho, K. & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 5 - 22.
- Coffin, C. (2009). Contemporary Educational Argumentation: A multimodal perspective. *Contemporary Educational Argumentation*, 23, 513-530.
- Coffin, C. O'Halloran, K. A. (2009). Argument Reconceived, *Educational Review*, 61(3), 301-313.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Crowell, A., Kuhn, D. (2012). Developing Dialogic Argumentation Skills: A Three-Year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., Kaya, E. (2013). Öğrencilerin Argümantasyon Kalitelerinin İncelenmesi, *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical Thinking Dispositions of the Turkish Teacher Candidates, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5(4), 22-35.

- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, F. B. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı eğitim sürecine göre argüman düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- 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), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı Konusunda Sosyobilimsel Argümantasyon, Bilgi Seviyeleri ve Bilişsel Düşünme Becerilerini Geliştirmek*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Dilaver, H., Akyürek Tay B. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Driver, R., Newton, P., Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Domaç, G. (2011). *Biyoloji Eğitiminde Toplumbilimsel Konuların Öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duschl, R. ., Osborne, J. (2002). Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science Education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Edwards, F. M. (1985). *Teaching Argumentation in a Natural Resource Context: Improving Critical Thinking Skills*. (Doctor of Philosophy), Michigan: The University of Michigan.
- Erduran, S., Simon, S., Osborne, J. (2004). Tapping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.

- Erduran, S., Simon, S., Osborne, J. (2004). Tapping Into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Ertaş Kılıç, H., Şen, A.İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 39(176), 1-12.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*. Newark, Delaware: American Philosophical Association.
- Felton, M.,& Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentive Discourse Skills. *Discourse Processes*, 32, 135–153.
- Friedel, C. R., Irani, T. A., Rudd, R., Gallo, M., Eckhardt, E., Ricketts, J. (2008). Overtly Teaching Critical Thinking and Inquiry-Based Learning: A Comparison of two Undergraduate Biotechnology Classes. *Journal of Agricultural Education*, 49(1), 72-84.
- Fuccio, M. D., Kuhn, D., Udell, W., Callender, K., (2009). Developing Argument Skills in Severely Disadvantaged Adolescent Males in a Residential Correctional Setting. *Applied Developmental Science*, 13(1), 30-41.
- Gelen, G. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89-102.
- Goodnight, G. T. (2006). Complex Cases and Legitimation Inference: Extending the Toulmin Model to Deliberative Argument in Controversy. *Arguing on the Toulmin Model*. (Eds. D. Hitchcock, B. Verheij). Netherlands: Springer, 39-48.
- Gökkaya, K. (2003). Sosyal Bilgilere Giriş. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (Ed. C. Şahin), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 9-29.

- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). Eleştirel Düşünme. *Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, 1-27.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günel, M., Kınır, S. ve 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 erişildi.
- Hakyolu, H. (2010). *Farklı Öğrenme Seviyelerindeki Öğrencilerin Fen Derslerinde Oluşturulan Argüman Ortamlarındaki Performansları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hesapçıoğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları". Kültür Koleji Genel Müdürlüğü (Ed.), *Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri* (s. 238- 243). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- http://ders.eba.gov.tr/proxy/VCollabPlayer_v0.0.133/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=bebaf31a30c4233ef051bf6498946d11&resourceTypeID=3&loc=10&locID=f98350f9c08a5083851c016c0c06b904 (23/10/2018'de erişilmiştir)
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (23/10/2018'de erişilmiştir.)
- <http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php> (21 Aralık 2018'de erişilmiştir).

- <http://www.umassd.edu/fycm/decisionmaking/process/>, University of Massachusetts Dartmouth, Decision-making process (22/10/2018'de erişilmiştir.)
- <http://www.vitaminegitim.com/ilkokul/detay/cevremizde-gorduklerimiz?i=300403OE16> (22/10/2018'de erişilmiştir.)
- https://st.depositphotos.com/1007989/3205/i/950/depositphotos_32058629-stock-photo-industrial-waste-water-pollution.jpg (22/10/2018'de erişilmiştir.)
- Hudson, R. A. (2010). *Statistical Argumentation in Project-Based Learning Environments*. (Doctor of Philosophy), Indiana: University of Indiana Department of Curriculum and Instruction of the School of Education.
- Ignatavicius, D. D. (2001). Six Critical Thinking Skills for at the Bedside Success. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 20(2), 30-33.
- Ikuenobe, P. (2001), Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 19-35.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., ve Rhoades, E. (2007). Critical thinking instrumentation manual. 30 Kasım 2018 tarihinde <http://aec.ifas.ufl.edu/abrams/step/ctmanual.pdf> adresinden erişildi.
- Işık, H.(2008), *İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Dersi Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, S. (2014). Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden?. *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş*. (Ed. S. İnan), Ankara: Anı yayıncılık, 1-21.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: V yayınları.
- Jan, M. (2009). *Designing an Augmented Reality Game-Based Curriculum for Argumentation*. (Doctor of Philosophy), Wisconsin-Madison: University Of Wisconsin-Madison.
- Jimenez-Aleixandre, M., Rodriguez, A., Duschl, R. (2000). 'Doing the Lesson' or 'Doing Science' Argument in High School Genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Jonassen, D. H., Kim, B. (2010). Arguing to Learn and Learning to Argue: Design Justifications and Guidelines. *Education Technology Research & Development*, 58(4), 439-457.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Kabataş Memiş, E. (2011). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının ve Öz Değerlendirmenin İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısına ve Başarısının Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabataş- Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(2), 401-418.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, N. (2013). *Fen Eğitiminde Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, O.N., Kılıç, Z. (2010). Fen Sınıflarında Meydana Gelen Diyaloglar ve Öğrenme Üzerine Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 115-130.
- Kaymakçı, S. (2011). Yeni Sosyal bilgiler öğretim programının araç-gereç boyutu, R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ.(Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* (152-177).Ankara: Pegem A.

- Kazancı, O. (1989), *Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi*, İstanbul: Kazancı Kitap.
- Kelly, G., Druker, S., Chen, C. (1998). Students' Reasoning about Electricity: Combining Performance Assessments with Argumentation Analysis. *International Journal of Science Education*, 20(7), 849-871.
- Kelly, G., Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument an analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. Inc. *Science Education*, 86, 314-342.
- Kıngır, S. (2011). *Using the Science Writing Heuristic Approach to Promote Student Understanding in Chemical Changes and Mixtures*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü.
- Kim, H., Song, J. (2006). The Features of Peer Argumentation in Middle School Students' Scientific Inquiry. *Research in Science Education*, 36, 211-233.
- King, A. (1997). Ask to Think-tell Why: Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235.
- Kitcher, P. (1988). The child as parent of the scientist. *Mind and Language*, 3(3), 215-228. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14680017.1988.tb00144.x/abstract>, 13, 141-145.
- Kolsto, S. D. (2006). Patterns in Students' Argumentation Confronted with a Risk-Focused Socio- Scientific Issue. *International Journal of Science Education*, 28(1), 1689-1716.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning science as Argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.

- Kuhn, D., Wang, Y., Li, H. (2010). Why Argue? Developing Understanding of the Purposes and Values of Argumentive Discourse, *Discourse Processes*, 48(1), 26-49.
- Kuhn, D., Moore, W. (2015). Argumentation as Core Curriculum. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 66-78.
- Kuhn, D., Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- 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.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lamm, A. J., Rhodes, E. B., Irani, T. A., Roberts, T. G., Snyder, L.J.U., Brendemuhl, J. (2011). Utilizing Natural Cognitive Tendencies to Enhance Agricultural Education Programs. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 12-23.
- Larson, A. A., Britt, M. A., Kurby, C. A. (2009). Improving Students' Evaluation of Informal Arguments. *The Journal of Experimental Education*. 77(4), 339-365.
- Lawson, A.E. (2003). The Nature and Development of Hypothetico-Predictive Argumentation with Implications for Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 25, 1387-1408.
- Leming, J. S. (1998). Some Critical Thoughts about the Teaching of Critical Thinking, *Social Studies*, 89(2), 61-66.
- Lewis, Clarissa Y. (2012). *Critical Thinking Dispositions of Tennessee Agriculture Teachers*. (Degree of Master), Tennessee: Tennessee State University.
- Loui, R. P. (2006). A Citation-Based Reflection on Toulmin and Argument. *Arguing on the Toulmin Model*, (Eds. D. Hitchcock, B. Verheij), The Netherlands: Springer, 31-38.
- Lu, J., Zhang, Z. (2013). Assessing and Supporting Argumentation with Online Rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77.

- MEB, (2005). *6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Mirza, N. M., Perret A. N. (2009). *Argumentation and Education Theoretical Foundations and Practices*. (Eds. Clermont), London: Springer Press.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Çev. Nesrin Oran), İstanbul: Maarif Basımevi.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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*, 79-83.
- Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 384-395.
- Nussbaum, E. M., Winsor, D. L., Aquí, Y. M., Polyquin, A. M. (2007). Putting the pieces together: Online argumentation Vee diagrams enhance thinking during discussions. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 2, 479-500.
- Nussbaum, E. M. (2008). Using Argumentation Vee Diagrams (AVDs) for Promoting Argument Counterargument İntegration in Reflective Writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549- 565.
- Nutt, P. C. (2008). Investigating the Success of Decision-Making Processes, *Journal of Management Studies*, 45(2), 425-455.
- Oh, S. (2004). *The Effects of Constraint Based Argumentation Scaffolding and Epistemological Beliefs on ill Structured Diagnosis-Solution Problem Solving*.

(Doctor of Philosophy), Columbia: University of Missouri-Columbia the Faculty of the Graduate School.

- Oh, S. & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (2), 95-110.
- 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. (2005). The Role of Argument in Science Education. *Research and the Quality of Science Education*. (Eds. K. In Boersma), Netherlands: Springer, 367-380.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2011). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4. ve 5.sınıf) değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 179-189.
- Öner, S. (1999). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, (5.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (Ed. C. Öztürk), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 21-50.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C., Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. C. Öztürk, D. Dilek), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 53-96.
- Öztürk, M. (2013). *Argümantasyonun Kavramsal Anlamaya, Tartışmacı Tutum ve Özyeterlik İnancına Etkisi*, Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Patronis, T., Potari, D., Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decisionmaking on a socio-scientific issue: Implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 21(7), 745-754.
- Philly, J. (2005). Critical Thinking Concepts. *Professional Safety*. 50(3), 26-32.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. & Kim, S. (2001): Influence of Oral Discussion on Written Argument, *Discourse Processes*,32 (2-3), 155-175.
- Sadler, T. D., Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112– 138.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sampson, V., Clark, D. (2007). Incorporating Scientific Argumentation into Inquiry-Based Activities with Online Personally-Seeded Discussions. *The Science Scope*, 30(6), 43-47.
- Sandoval, W. A., Milwood, K. A. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence in Written Scientific Explanations. *Cognition and Instruction*,23(1). 23-55.
- Schmoker, M., Graff, G. (2011). More Argument Fewer Standards. *Education Week*, 30(28), 31-33.
- Sever, R. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş: Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara:
- Simon, S., Erduran, S., Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and Development in the Science Classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235-260.
- Simon, S., Richardson, K., (2009). Argumentation in school science: breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning. *Argumentation*,23, 469–493.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlılıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (18), 150-170.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Stedman, N. L. P. (2009). Casting the Net of Critical Thinking: A look into the collegiate leadership classroom. *Journal of Leadership Education*, 7(3), 201-218.
- Swartz, R. J., (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history, *The Social Studies*, 99(5), 208-216.
- Tahiroğlu, M. (2006), “İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (Edt. Refik Turan, Kadir Ulusoy), Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tekeli, A. (2009). *Argümantasyon Odaklı Sınıf Ortamının Öğrencilerin Basit-Baz Konusundaki Kavramsal Değişimlerine ve Bilimin Doğasını Kavramalarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thielemier, B. T. (2013). *Developing Emerging Argumentation: Using Disparate Forms of Evidence to Create Instructional Inroads*. (Master of Arts), Colorado: Colorado State University Fort Collins.
- Tippett, C. (2009). Argumentation: The Language of Science. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 17-25.
- Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. N. (1993). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147-153.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tonus, F., (2012). *Argümantasyona Dayalı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Düşünme ve Karar Verme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torun, F.,(2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Öğretim ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki 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.
- Towns, D. R. (2012). *Undergraduate Students' Critical Thinking Dispositions and Trust in Sources of Information about Genetically Modified Food Risk*. (Degree of Master), Tennessee: Tennessee State University.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Untereiner, B. (2013). *Teaching and Learning the Elements of Argumentation*. (Degree of Master), Victoria: University of Victoria Department of Curriculum and Instruction.
- 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), 337-350.
- Walton, D. (1989). Dialogue Theory for Critical Thinking. *Argumentation*, 3, 169-184.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 Classroom*. Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, The Netherlands.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, Ş., Anagün Ş. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Yeşildağ-Hasançebi, F., ve Günel, M.,(2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi, *Elementary Education Online*, 12(4), 1056- 1073.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Gazlar Konusunun Lise Öğrencilerine Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Odaklı Yöntem İle Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H.,(2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zhang, L.F. (2003). “Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. *Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.
- 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: İzin Belgesi



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.17256914
Konu : Araştırma İzni

20.10.2017

Sayın: Nazile YILMAZ ÖZCAN
(Merkez Ortaokulu Altınordu/ORDU)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 17/10/2017 tarihli başvurunuz.
c) 19/10/2017 tarihli ve 17084677 sayılı onay.
d) 19/10/2017 tarihli ve 17084151 sayılı onay.

İlgi (b) başvurunuz ekinde yer alan araştırma ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda Onay ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, araştırmada elde edilen sonuçların müdürlüğümüze dijital ortamda teslim edilmesi kaydıyla ilgi (c) ve (d) onayla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Şaban KARATAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- İlgi (c) ile (d) onay ve
Mühürlü Araştırma Formu (... Sayfa)

Bilgi :
- Altınordu İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

İNSANILAR, YER ve ÇEVRE ÜNİTESİ - BAŞARI TESTİ

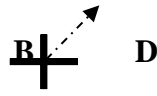
Soru 1: İnsanların yön bulmak için yararlandığı unsurlardan biri de ağaçlardır. Ağaçların yosunlu yüzleri daima aynı yönü gösterir.

Buna göre ağaçların yosunlu yüzü, aşağıdaki yönlerden hangisini gösterir?

- A) Güneyi
B) Kuzeyi
C) Doğuyu
D) Batıyı

Soru 2: Aşağıdaki şekilde kesik çizgiyle gösterilen ara yönün adı nedir?

- A) Kuzeydoğu
B) Kuzeybatı
C) Güneybatı
D) Güneydoğu



Soru 3:

Yukarıda verilen Türkiye Bölgeler Haritası'nda Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi'nin yön olarak neresindedir?

- A) Doğusunda
B) Batısında
C) Kuzeyinde
D) Güneyinde

Soru 4: Yön, belli bir noktaya göre olan yer veya taraf demektir. İnsanlar, bir yeri bulmak ya da nerede olduğunu tarif edebilmek için yönlerden yararlanır. Yönler ana ve ara yön olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Aşağıdakilerden hangisinde ana yönler doğru verilmiştir?

- A) Doğu - Batı - Kuzey - Güney
B) Güneybatı - Güneydoğu - Batı
C) Kuzeydoğu - Sol - Doğu - Kuzey
D) Kuzeybatı - Batı - Güneybatı

Soru 5: Aşağıdakilerden hangisi bir krokide olması gereken özelliklerden biri değildir?

- A) Krokiler, kuş bakışı olarak çizilir.
B) Krokiler, kabataslak bir şekilde çizilir.
C) Krokiler, belirli bir ölçek dahilinde çizilir.
D) Krokiler, bir düz bir zemin üzerine çizilir.

Soru 6: Sınıflarına yeni gelen Tuna'ya mahalle muhtarlığına nasıl gidileceğini tarif eden Kıvanç'ın aşağıdaki yön araçlarından hangisini kullanması daha doğru olur?

- A) Kroki
B) Pusula
C) Plân
D) Harita

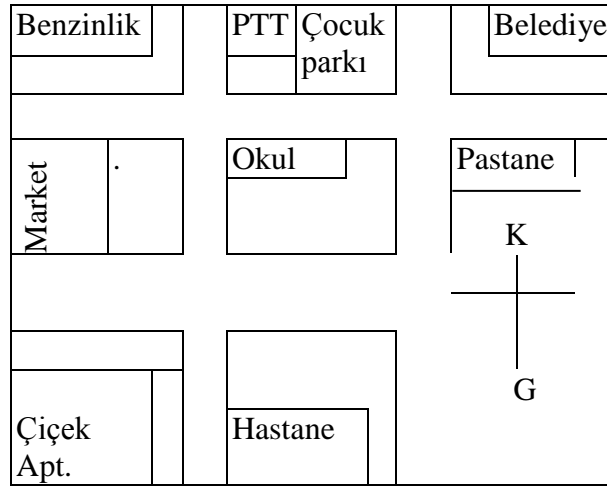
Soru 7: Oturduğu mahallenin krokisini çizmek isteyen Tuğrul'un en çok ihtiyaç duyacağı araç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türkiye haritası
B) Mahallesinin girişini gösteren fotoğraf
C) Ordu il haritası
D) Mahallesinin kuşbaşı çekilmiş fotoğrafı

Soru 8: Aşağıdakilerden hangisi insanların bilinçsiz davranışları sonucu birçok canlıının yok olması ve ekolojik dengenin bozulması ile sonuçlanan duruma verilen addır?

- A) Çevre Kirliliği
B) Doğal Çevre
C) Beşeri Çevre
D) Yapay Çevre

9 ve 10. Soruları aşağıdaki şekile göre cevaplayınız.



Soru 9: Krokiye göre çocuk parkının doğusunda olan bina hangisidir?

- A) Belediye
B) Okul
C) PTT
D) Postane

Soru 10: Krokiye göre okul, Çiçek Apartmanı'nın han yönüne düşmektedir?

- A) Kuzeyine
B) Doğusuna
C) Kuzeydoğusuna
D) Güneybatısına

Soru 11: Ev, fabrika, okul, köprü, baraj gibi insanların çabalarıyla oluşturulan çevreye verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Doğal Çevre
B) Beşeri Çevre
C) Çevre Kirliliği
D) Mahalle

Soru 12: Suat Öğretmen, öğrencilerine beşeri unsurların insanlar tarafından meydana getirildiğini söylemiş ve öğrencilerinden beşeri unsura ikişer örnek vermelerini istemiştir. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin, Suat Öğretmen'e vereceği doğru örneklerdendir?

- A) Köroğlu Dağı - Bafra Ovası
B) Pamukkale - Perşembe Yaylası

C) İstiklal Caddesi - Ulu Cami D) Van Gölü - Manavgat Şelalesi

Soru 13: 4. sınıf öğrencilerine Aysun Öğretmen, Karadeniz Bölgesi'nde birçok doğal unsurun bulunduğunu söyledikten sonra öğrencilerinden buna örnek vermemelerini istemiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

- İdil : Boztepe,
- Kaan : Koroğlu Dağları
- İbrahim : Nefise Akçelik Tüneli
- Elif : Uzungöl

Aysun Öğretmenin sorduğu soruya yanlış cevap veren öğrenci aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İdil B) Kaan
C) İbrahim D) Elif

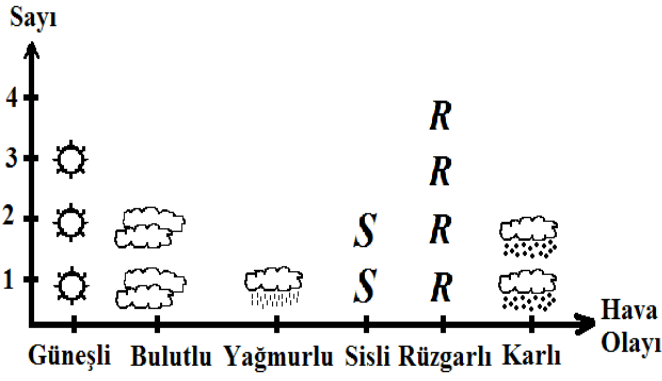
Soru 14: Krokiye göre okuldan çıkan Ali'nin evine gitmek için ilerleyeceği yönler aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla verilmiştir?



- A) Güney - Doğu - Güney B) Batı - Güney - Doğu
C) Güney - Batı - Güney D) Doğu - Güney - Batı

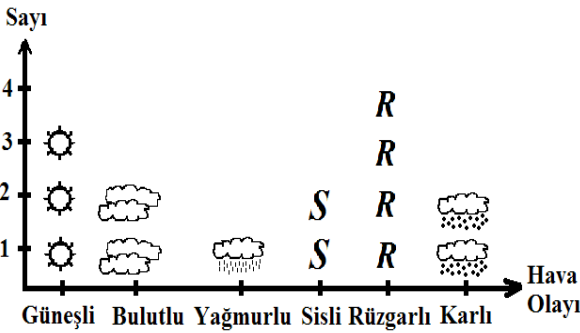
Soru 15: “3-5 günlük hava olaylarını nasıl olacağını önceden tahmin etmeye hava durumu denir. Hava durumunu önceden bilmek hayatımızı nasıl kolaylaştırır?” sorusuna verilebilecek aşağıdaki cevaplardan hangisi yanlıştır?

- A) Ne giyineceğimize kolayca karar vermemizi sağlar.
B) Dışarıda düzenleyeceğimiz etkinlikleri planlamımıza yardımcı olur.
C) Yapacağımız tarımsal faaliyetlerde ürün kaybını engeller.
D) Arkadaşlarınızla bilgisayar oyunu oynamamıza imkan verir.



Soru 16: Ahmet, yaşadığı bölgedeki hava olaylarını gözlemleyerek yukarıdaki şekil grafiğini çizmiştir. Buna göre Ahmet'in yaşadığı bölgede en fazla karşılaşılan hava olayı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Güneşli
B) Sisli
C) Yağmurlu
D) Rüzgârlı



Soru 16: Ahmet, yaşadığı bölgedeki hava olaylarını gözlemleyerek yukarıdaki şekil grafiğini çizmiştir. Buna göre Ahmet'in yaşadığı bölgede en fazla karşılaşılan hava olayı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Güneşli
B) Sisli
C) Yağmurlu
D) Rüzgârlı

Soru 17:

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
ORDU					

Ordu için yanda verilen hava raporuna göre Cuma günü hava durumu nasıldır?

A) Güneşli
B) Parçalı bulutlu
C) Yağmurlu
D) Karlı

Soru 18: “Anadolu, uğruna destanların yazıldığı bir yarımadadır. Coğrafi özellikler, zorlu yaşam hikayeleri bize ile ulaşır.” cümlesindeki boşluğa aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilemez?

- A) Türküler
B) Destanlar
C) Ulaşım araçları
D) Şiirler

Soru 19: Anonim olan dörtlükte bahsedilen özellikler aşağıdaki bölgelerden hangisine aittir?

Oy kemeçe kemeçe / Neredeydin dün gece
Alır kaçarım seni de / Eğlencesine eğlence

- A) Karadeniz Bölgesi
B) Marmara bölgesi
C) İç Anadolu Bölgesi
D) Ege Bölgesi

Soru 20: Şiirinde Rıfat Ilgaz, aşağıdaki coğrafi şekillerin hangisinden bahsetmiştir?

Yalçın kayalıkların / Göklere yükseliyor
Senin dumanlı başın / Bulutları deliyor

- A) Dağ
B) Ova
C) Vadi
D) Yayla

Soru 21: Mustafa Yıldızdoğan'ın şiirinde Türkiye'nin üzerinde durduğu özellik aşağıdakilerden hangisidir?

Baş koymuşum Türkiye'nin yoluna / Düzlüğüne, yokuşuna ölürüm.
Asırlardır kır atımı suladım / Mavi Boncuk takışına ölürüm Türkiyem.

- A) Siyasi özellik
B) Sosyal özellik
C) Ekonomik özellik
D) Coğrafi özellik

Soru 22:

Dağ başını duman almış / Gümüş dere urmaz akar
Güneş ufuktan şimdi doğar / Yürüyelim arkadaşlar
Bu gök, deniz nerede var / Nerede bu dağlar, taşlar
Bu ağaçlar güzel kuşlar / Yürüyelim arkadaşlar

Salim Sırrı Tarcan, şiirinde aşağıdaki coğrafi terimlerden hangisine yer vermemiştir?

- A) Dağ
B) Ova
C) Dere
D) Deniz

Soru 23: Okulda dersteyken depreme yakalanan Ahmet aşağıdakilerden hangisini yapmamalıdır?

- A) Dışarıya koşmalı
B) Bir yerden tutunup beklemeli
C) Hayat üçgeni oluşturmalı
D) Deprem bitmesini beklemeli

Soru 24: Aşağıdakilerden hangisinin deprem ilk yardım çantasında bulunmasına gerek yoktur?

- A) El feneri
B) Su
C) Düdük
D) Kola

Soru 25: Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlerden biri değildir?

- A) Deprem
B) Sel
C) Heyelan
D) Yağmur

Ek 3. Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, aşağıdaki Eleştirel Düşünme Ölçeği'ni Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı dâhilinde yapılan bir çalışma kapsamında gönüllü olarak doldurmanız istenmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Nazile Yılmaz Özcan

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ (UF/EMI)

	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum.	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.					
2. Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.					
3. Pek çok konuya ilgi duyarım.					
4. Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.					
5. Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.					
6. Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.					
7. Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.					
8. İyi bir problem çözücüyüm.					
9. Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.					
10. Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.					
11. Problem çözmeyi severim.					
12. Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.					
13. Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.					

14. Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.					
15. Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.					
16. Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.					
17. Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.					
18. Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.					
19. Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.					
20. Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.					
21. Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.					
22. Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarırım.					
23. Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
24. Bir karara varırken pek çok soru sorarım.					
25. Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.					

Ek 4: Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. BOYUT Öğrenme İsteği	1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çalıştığını anlamıyorum.					
	2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.*					
	3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.*					
	4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.*					
	5-Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...					
	6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.*					
	7-Ah Ah keşke Soysa Bilgiler olmasa...*					
2. BOYUT Sosyal Bilgiler Dersinden Hoşlanma	8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.					
	9-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.					
	10 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.					
	11-Sosyal Bilgiler dersini ipe çekiyorum.					
	12-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.					
	13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.					
	14-Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.					
	15-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.					

3. BOYUT Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar	16-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Soysal Bilgiler dersinden soğuttu.*					
	17-Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Soysal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.*					
	18-Sosyal Bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.*					
	19-Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.*					
	20-Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.					
	21- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.*					
4. BOYUT Sosyal Bilgiler Sevgisi	22-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.*					
	23-Sosyal Bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.*					
	24-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.*					
	25-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.*					
	26-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.*					
	* Olumsuz Tutum Cümleleri ifade etmektedir					

ÖĞRENCİLER İZCİ KAMPINDA

(1. Hafta Etkinliği)

Ayşe öğretmen, öğrencileri ile birlikte bir gezi düzenlemeye karar vermişti. Karadeniz kıyısında küçük bir koyda kamp kuracaklardı. Bir cuma günü öğrencileri ile birlikte Sinop'ta Hamsilos Koyu yakınında bir kampa geldiler. Öğrenciler bir doğa harikası olan burayı görünce çok heyecanlandılar. Kampa yerleştikten sonra öğrenciler etrafı keşfetmeye başladılar.

Koray ile Ahmet etrafı gezerken farkında olmadan kamp yerinden uzaklaştılar. Önce biraz korkup endişelendiler. Çünkü kamp yerinden uzaklaşmışlar ve nasıl geri döneceklerini bilmiyorlardı. Birbirlerini eleştirmeye ve suçlamaya başladılar. İkisi de kayıp olmalarının nedenini diğerinin dikkatsizliğine bağlıyordu. Daha sonra oturup konuşmaya ve sorunlarına bir çözüm bulmaya karar verdiler. Aralarında şu diyaloglar geçti:

Koray: *“Sosyal Bilgiler dersinde yön bulmayı öğrenmiştik. Öğrendiklerimizden yararlanarak yönümüzü bulabiliriz, kamp yeri Karadeniz'in kenarında idi. Karadeniz ülkemizin kuzeyindedir. Biz Karadeniz'e sırtımızı dönerek yürüdük. Eğer kuzeye doğru gitmeyi başarırırsak kamp yerine ulaşırız.”*

Ahmet: *“Peki, ama Koray, kuzey yönünü nasıl bulabiliriz?”*

Koray: *“Hatırlasana! Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz karınca yuvalarının toprağının biriktirildiği kısmının kuzey, ağız kısmının ise güneyi gösterdiğini söylemişti. Bak burada bir karınca yuvası var ona bakarak yönümüzü bulabiliriz.”*

Ahmet: *“Hatırladım, ağaçlardan ve taşlardan da bahsetmişti. Ağaçların ve taşların yosunlu kısımlarının kuzeyi gösterdiğini söylemişti, onlara da bakabiliriz. Keşke pusulamız olsaydı. Öğretmenimiz onun kırmızı olan ucu daima kuzeyi gösterir demişti.”*

Koray: *“Pusulamız yok Ahmet, o nedenle diğer bilgilerimizle bulmaya çalışacağız yönümüzü. Etrafta köy olsaydı caminin minaresine de bakardık. Çünkü minarelerin kapıları daima güneyi gösterir diye hatırlıyorum.”*

Ahmet: *“Doğru söylüyorsun Koray gece olsaydı Kutup yıldızına da bakardık. O da daima kuzeyi gösterir diye okumuştum ders kitabında. Kitapta gündüzleri de güneşten nasıl yararlanabileceğimiz de anlatıyordu. Şu anda güneş tam tepede görünüyor. Yani öğlen vaktindeyiz burada bir çubuk dikerek de yönümüzü bulabiliriz.”*

Koray: *“Çubuk mu? O nasıl olacaktı?”*

Ahmet: *“Şöyle yazıyordu kitapta: Tam öğle saatinde dikilen çubuğun en kısa gölge uzunluğu kuzeyi gösterir.”*

Koray: *“Haydi o zaman, bildiklerimizi uygulayalım ve yönümüzü bulup bir an*

önce kampa geri dönelim.”

Ahmet ile Koray'ın yön bulmak için aralarında gerçekleştirdikleri konuşmaya göre aşağıdaki soruları cevaplandırmaya çalışalım.

<i>Ahmet'in iddiaları nelerdir?</i>	<i>Koray'ın iddiaları nekerdir?</i>
<i>Ahmet'in düşüncelerini destekleyen bir verisi, kanıtı var mıdır?</i>	<i>Koray'ın düşüncesini destekleyen bir verisi, kanıtı var mıdır?</i>
<i>Ahmet'in gerekçeleri neler olabilir?</i>	<i>Koray'ın gerekçeleri neler olabilir?</i>
<i>Ahmet'in iddiasını kim destekliyor?</i>	<i>Koray'ın iddiasını kim destekliyor?</i>
<i>Ahmet hangi verileri kullanmış?</i>	<i>Koray hangi verileri kullanmış?</i>

KROKİ ÇİZİYORUM

(2. Hafta Etkinliği)

Bir grup arkadaş birlikte top oynuyorlardı. Oradan geçen bir adam onlardan yardım istedi: “Çocuklar bu yakınlarda Atatürk Ortaokulu varmış. Bana yolu tarif edebilir misiniz?” Çocuklar hemen adamın yanına geldiler.

Emre: “Buradan dümdüz devam edin, caminin yanından sola dönün, aile hekimliğinin yanından geçince kent ormanını göreceksiniz. Buradan devam ettikten sonra sağda okulu göreceksiniz.” dedi.

Adam: “Hay Allah! Çok karışıkmiş inşallah bulabilirim.”

Burak: “Harita gibi bir şey olsaydı oradan gösterirdik.” dedi. Emre söze karıştı.

Emre: “Hiç olur mu öyle şey haritalardan yararlanarak adres bulmak çok zor olur.”

Bunun üzerine Burak: “Niye zor olsun ki?” dedi.

Emre ona dönerek: “Haritalarda küçültme oranı çoktur, o nedenle küçük mahalleleri sokakları göremeyiz, hatırlasanıza sınıfta asılı olan ve atlaslarımızda yer alan haritaları.” diyerek onu uyardı.

Burak arkadaşlarına dönerek: “Evet, haklısın peki o zaman ne yapacağız?” dedi.

Emre hemen cevap vererek: “Hemen bir kroki çizelim. Böylece gideceği yolları geçeceği yerleri yönleriyle kâğıt üzerinde göstermiş oluruz. Haydi! Bir kâğıt bir de kalem bulalım.” şeklinde bir öneride bulundu.

Burak, Emre’ye gülümsedi ve devam etti “O halde al bakalım şu kağıdı ve kalem eline Emre.” Emre hemen aşığıdaki krokiyi çizerek arkadaşlarına gösterdi.



Benzinlik	PTT	Çocuk Parkı	Okul
Market	Aile Hekimi	Kent Ormanı	
Oyun Parkı	Cami		

Krokiyi inceleyiniz ve kendi bilgileriniz doğrultusunda olumlu ya da olumsuz eleştiriler de bulunuz.

- Kroki çizerken nelere dikkat edilmelidir?

.....

.....

.....

.....

- Sizce Emre krokiyi doğru çizmiş mi?

.....

.....

.....

.....

▪ Emre'nin krokisinde eksik yanlar var mı?

.....
.....
.....
.....

▪ Siz bir kroki çizseydiniz nasıl çizerdiniz?

.....
.....
.....
.....

▪ Okuma parçasına göre Emre'nin ortaya koyduğu veri nedir?

.....
.....
.....
.....

▪ Emre'nin verilerinin doğruluğunu ifade etmek için ortaya koyduğu iddialar nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Emre iddiaları için öne sürdüğü gerekçeler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Emre'nin gerekçelerini destekleyen ve çürüten düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

ÇEVREMİZ DEĞİŞİYOR

(3. Hafta Etkinliği)



Abla: “Şu Karşıdaki inşaatı görüyor musun? Yeni evler yapılıyor.”

Kardeş: “Babamın anlattığına göre bizim evin olduğu yerlerde eskiden ağaçlar varmış.”

Abla: “Çevremiz hızla değişiyor. Beşeri çevre, her gün doğal çevreyi biraz daha yok ediyor.”

Kardeş: “Abla çevre, doğal çevre ve beşeri çevre ne demektir?”

Abla: “Çevre; insanların ve tüm canlıların yaşamlarını sürdürdükleri yerdir.”

Kardeş: “Yani evimizin ve okulumuzun olduğu yerlerde çevre midir?”

Abla: “Tabi ki, hepsi bir çevredir.”

Kardeş: “Bu nedenle bunlara doğal çevre diyoruz, değil mi?”

Abla: “Hayır, doğal çevre dediğimiz doğada kendiliğinden oluşan dağlar, denizler, ağaçlar, göller gibi şeylerin oluşturduğu çevredir. Yani bunlar insan eliyle yapılmayan kendiliğinden oluşan şeylerdir.”

Kardeş: “O zaman beşeri çevrede insan eliyle yapılan şeylerden mi oluşur?”

Abla: “Evet, aferin benim akıllı kardeşime. Peki, buna örnek verebilir misin?”



Kardeş: “Evler, köprüler, yollar, barajlar, fabrikalar.”

Abla: “Aaaaa, bak! Böyle bilinçsizce etrafa atılan çöpler çevre kirliliğine neden olmaktadır. Sokağa atılan çevreye bırakılan çöpler bunun en önemli nedenidir. Bunun yanında Fabrika atıkları gibi Şeyler var ki bunlar aynı anda çok sayıda canlının ölmesine neden olmaktadır.”

Kardeş: “Keşke insanlar daha bilinçli hareket etseler o zaman canlılar daha uzun yaşayabilirler.”

Abla: “Haklısın kardeşim bu yüzden çöplerimizi çöp kutusuna atmamız, kardeşim. İnsanlar ve fabrikalar gerekli önlemleri almalıdır. Eğer bu yapılmazsa bizden sonraki insanların yaşayabilecekleri temiz bir dünya olmaz. Ayrıca birçok bitki ve hayvan türü yok olur gider.”

▪ Metindeki veriler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki iddialar nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ İddiaların gerekçeleri nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metinde yer alan çürütücü düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

HAVA NASIL ORALARDA?

(4. Hafta Etkinliği)

Üniversiteden yeni mezun olmuş, Kayseri'de bir köye ilkokul öğretmeni olarak atanmışım. Köye ilk geldiğimde okullar yeni açılmıştı. Sarı sarı Buğdaylar hasat ediliyor, kış için yakacaklar hazırlanıyor ve hayvanları ile kendileri için yiyecek depoluyorlardı. Benim geldiğim şehir olan İzmir'e buralar hiç benzemiyordu. Bizim oralarda mandalina, zeytin, incir, portakal, limon ağaçları var iken buralarda küçük sarı otlardan oluşan bozkırlar yer alıyordu. Anlatılanlara göre Kasım ayında kar yağar ve 6 ila 8 ay boyunca yerde kalırmış. Uzun yıllar burada yaşayanlar, yaşça daha büyük olanların uzun kış şartlarında yaşadıkları zorlukları anlattıklarını ve ona göre aldıkları önlemlerden bahsettiler.

İzmir'de doğmuş ve orada okumuş biri olarak anlatılanlardan sonra her gün meteorolojiyi takip edeceğimi anlıyorum. Halbu ki İzmir'de kışlar ılık ve yağışlı geçer, karda pek yağmazdı. Anlaşılan İzmir'de üşümediğim kadar burada üşüyecek, görmediğim karı göreceğim. “Belki bir süre daha hava güzel olur” diyorum. Yanımda oturan yaşlı teyze içten gülümsemesi ile bana “Kendine kalın kıyafetler al, burada kış pek çetin geçer, lojmana da bolca odun kömür koyalım üşümeyesin” diyor. “Nasıl bu kadar emin olabiliyorsunuz?” dedim. Yıllardır burada yaşıyoruz hep ayındır buralar güzel kızım” dedi. Biraz endişeleniyorum tabii ki ama bir an önce benim de buraya uyum sağlamam gerektiğini ve şehre gidip kış için eksiklerimi gidermem gerektiğini anlıyorum. “Şehir merkezine gidip bazı eksiklerimi tamamlamaya başlayayım, yarın acaba hava nasıl olur?” diye soruyorum. “Bu mevsimde hava çok değişken olur akşam haberlerindeki hava durumuna bakarsın” diyor, yaşlı teyze tüm sevecenliğiyle. Sonra interneti mi açıp Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün sayfasından birkaç günlük hava durumunun nasıl olacağına baktım. Ayrıntılı bir şekilde hava durumuna ve yarınki gün içinde yaşanacak hava olaylarına baktım. Sabah sisli, öğlen güneşli olan havanın öğleden sonra yağmurlu olduğunu gördüm. Sabah erkenden şehre gitmeye ve kış için hazırlıklara başlamaya karar verdim.

▪ Metindeki veriler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki iddialar nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ İddiaların gerekçeleri nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metinde yer alan çürütücü düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

EFSANE, TÜRKÜ VE ŞİİRLERDE YAŞAYAN YERLER

(5. Hafta Etkinliği)

İnsanlar çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimi insanlar tarih boyunca şiir, destan, efsane ve öykü gibi güçlü anlatımlardan yararlanarak tasvir etmişlerdir. Bu tasvirler zaman içinde kuşaktan kuşağa aktarılarak bir kültürel birikimin oluşmasını sağlamışlardır. Ayrıca insanlar bu anlatımlardan geçmiş dönemlerde yaşayan insanların yaşantıları hakkında ve yaşadıkları çevreler hakkında bilgiler edinmişlerdir. Acaba gerçekten de öyle mi? Buna örnekler var mıdır, çevremizde? Örneğin Ilgaz şiirinde Ilgaz Dağı'nın özelliklerinden bahsedilmiştir. Şiire göre Ilgaz Dağı Anadolu'nun en yüksek dağlarından birisidir. Ayrıca yüksekliğinden dolayı dağın tepelerinde bulutlar olduğunu şu ananım şiirden öğrenebiliyoruz:

Ilgaz Anadolu'nun,	Yalçın kayalıklar,
Sen yüce bir dağsın.	Göklere yükseliyor.
Baharda yeryüzünde,	Senin dumanlı başın,
O cennetin bağısın...	Bulutları deliyor..

Yine efsanelerden örnek vermek gerekirse Ağrı Dağı Efsanesi güzel bir örnek olur. Biri küçük diğeri büyük iki kız kardeş bir gün ormana gitmişler. Odun toplayıp odun demetlerini hazırlamışlar. Büyük abla odun demetini yüklenirken küçük kardeşinden yardım istemiş. Küçük kardeş yardım etmeyince bir kavgaya tutuşmuşlar. Küçük kardeş bir ah çekerek başlamış söylenmeye:

- Senin gibi ablam olacağına olmaz olsun. Dağ olası taş olası uzun uzun kış olası. Başındaki beyaz yaşmağın kar, tepedeki bulut'un gür olsun... Belimdeki ağrı adın, seller yağmurlar muradın olsun, demiş.

Ablası durur mu? O da başlanmış söylenmeye:

-Senin gibi kardeşim olacağına taş olsun saçların çayır, eteklerin bayır olsun başın dilin gibi sivri, adında benim gibi ağrı olsun, demiş.

Allah bunların duasını kabul etmiş. Bir gürültü kopmuş, bir toz bulutu kaplamış ortalığı... Biraz sonra iki yüce dağ sivrilmiş... Biri Küçük Ağrı, diğeri Büyük Ağrı Dağları imiş. İki geçimsiz kız kardeş iki çetin, iki hırçın dağ olmuş. Bir tane de Nihat Behram'ın şiirinden derlenmiş bir türküden örnek verebiliriz.

Oy dağlar yalçın dağlar,
Dumanı hırçın dağlar,
Ağlayan bayram eyler,
Gün olur devran döner.

Görülüyor ki efsaneler, şiirler, türküler ya da olaylar hem kültürümüzü zenginleştiriyor hem de bize çevrenin özellikleri hakkında bilgi veriyor.

▪ Bu metindeki iddialar nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

▪ Bu metindeki veriler nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

▪ Metinde yer alan gerekçeler nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki çürütücü düşünceler nelerdir?

DOĞAL AFETLERİ ÖĞRENIYORUM GÜVENLİ YAŞIYORUM

(6. Hafta Etkinliği)

Öğretmen derste doğal afetleri anlatıyordu. Doğal afetlerin hayatımızda çok önemli bir yere sahip olduğundan ve korunma yollarından bahsediyordu. Doğal afetlerle ilgili resimler gösterdi. Öğrencilerden hangi doğal afet olabileceğini tahmin etmelerini istedi. Cevapları aldıktan sonra doğal afetin tanımını yaptı.

Doğal Afet: İnsanların kontrolü dışında gerçekleşen, can ve mal kaybına neden olan doğa olaylarına verilen isimdir. İnsanlar doğal afetlerin meydana gelmesini engelleyemez. Ancak alınacak tedbirlerle afetlerin zararları azaltılabilir veya engellenebilir. Heyelan, sel, çığ ve deprem başlıca doğal afetlerdir. Kısaca bahsedelim.

Heyelan: Dağ, tepe vb. eğimli yerlerde büyük toprak kütleleri, üzerindikilerle birlikte aşağıya doğru kayar. Buna heyelan denir. En iyi çözüm ağaçlandırmadır.

Sel: Aşırı yağın yağmurlar veya karların çok kısa sürede erimesi sonucunda meydana gelen bir doğal afettir. Barajlar ve su kanalları ile önleyebiliriz. Ayrıca selin olabileceği yamaçlarda ağaçlandırma yapmakta diğer önemli bir çözüm yoludur.

Çığ: Arazinin eğimli olduğu yerlerde biriken karların aşağıya yuvarlanması sonucunda oluşur. Büyük kar kütleleri geçtikleri yerlerde can ve mal kaybına neden olabilir. Çığ tehlikesi olan yerlere ev yapılmamalı, ağaç dikilmeli, taraçalama(basamak) yapılmalıdır.

Deprem: Yerin derinliklerinde meydana gelen kırılmalar veya yanardağların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal afetlere deprem denir. Deprem ülkemizde en fazla yıkıma neden olan doğal afettir. Ancak alınacak önlemlerle depremin zararı en aza indirilebilir. Bunları anlattıktan sonra depremin öncesinde, deprem sırasında ve sonrasında neler yapılabileceğini anlatan bir hikaye okudu.

Deprem

Küçük bir kasabada cemre adında bir kız yaşıyordu. Cemre o gün okuldan eve gelmiş odasında oynuyordu. Kapı çaldı. Gelen Cemre'nin babasıydı. Cemre şaşırmişti. "Babam bu saatte gelmez ki" diye, düşündü. Babası yanında Cemre'nin tanımadığı bir adamla gelmişti. Cemre yine şaşırıldı. Çünkü bu adamın başında tuhaf bir şapka belinde de çekiç türü aletler vardı. Adam Cemre'ye gülümsedi. Cemre de "hoş geldiniz " diyerek selamladı, adamı. Cemre'nin babası "bu amca evimizin duvarları sağlam mı diye bakacak. Sağlamsa mobilyalarımızı çivi ile duvara monte edecek" diyerek açıkladı. Cemre korku içinde "deprem mi olacak?" diye sordu. Tamirci amca "hayır ama bizler önlem alalım ki deprem gibi afetler olduğunda zor durumda kalmayalım dedi. Cemre gülümsedi. Tamirci amca duvarları kontrol ederken babası Cemre'ye "Kızım deprem olursa ne yapmamız gerektiğini biliyor musun? diye sordu. "Şey bilmiyorum baba, ne yapmam gerekiyor?" "Deprem sırasında duvarların yanından uzak durmalı masa gibi seni koruyacak eşyaların altına sığınmalısın ve cam kenarlarından da uzak durmalısın kızım." "Peki babacığım"

Cemre babasının anlattıklarını unutmadı. Aradan zaman geçti ve Cemre odasında oyun oynarken artçı yani şiddeti az olan bir deprem oldu. Cemre biraz korktu ama babasının anlattıkları aklına geldi ve hemen masanın altına saklandı. Deprem bitince de annesiyle birlikte hemen dışarı çıktılar. Komşularında yardıma

ihtiyacı olan var mı diye bakmaya gittiler. Yandaki komşularının mobilyaları da yere düşmüş ve duvarlarında da çatlaklıklar vardı. Ama Cemre'nin arkadaşı ve ailesi de Cemre gibi deprem sırasında masanın altına girerek düşen eşyalardan kendilerini korumuşlardı. Hemen Kızılay ekibi geldi. Elif'in ailesine çadır, battaniye, yemek gibi yardımda bulundular. Eliflerin evleri onarılnca da Elif ve ailesi evlerine kavuştular.

▪ Bu metindeki iddialar nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Bu metindeki veriler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metinde yer alan gerekçeler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

▪ Metindeki çürütücü düşünceler nelerdir?

.....
.....
.....
.....

Ek 6. Öğrencilerin Argüman Seviyelerine Göre Etkinlik Örnekleri

1. HAFTA ETKİNLİĞİ

ÖĞRENCİLER İZCİ KAMPINDA

Ayşe öğretmen, öğrencileriyle birlikte bir gezi düzenlemeye karar vermişti. Karadeniz kıyısında küçük bir koyda kamp kurmayı planladı. Tüm hazırlıklardan sonra bir cuma günü öğrencilerini Sinop'ta bulunan Hamsilos Koyu yakınında Ayşe öğretmen öğrencilerinin de yardımıyla kampı kurdu, çadırları yerleştirdi. Öğrenciler, bir doğa harikasının içerisinde kurulan bu kamp sebebiyle oldukça heyecanlandılar. Kampa yerleştikten sonra Ayşe öğretmen ve öğrenciler etrafı keşfe başladılar.

Koray ile Ahmet etrafı keşfe çıktıktan bir süre sonra kamp yerinden oldukça uzaklaştıklarını fark ettiler. Önce bu durumu pek önemsemediler. Ancak bir süre sonra her ikisinde de bir endişe meydana geldi. Çünkü kamp yerinden uzaklaşan bu öğrenciler, geri nasıl döneceklerini bilmiyorlardı. Biraz da korkunun etkisiyle birbirlerini suçlayarak tartışmaya başladılar. Her ikisi de kaybolmalarının sebebinin diğerinin dikkatsizliğine bağlıyordu. Daha sonra bu tartışmaların bir fayda getirmeyeceğini anlayan Koray ile Ahmet, bir durum değerlendirmesi yaparak karşılaştıkları bu soruna nasıl bir çözüm bulabileceklerini konuşmaya karar verdiler.

Koray:

- “ Sosyal Bilgiler dersinde yön bulmayı öğrenmiştik. Öğrendiklerimizden yararlanarak yönümüzü bulabiliriz, kamp yeri Karadeniz'in kenarında idi. Karadeniz ülkemizin kuzeyindedir. Biz Karadeniz'e sırtımızı dönerek yürüdük. Eğer kuzeye doğru gitmeyi başarırırsak kamp yerine ulaşırız.

Ahmet:

- “Peki, ama Koray, kuzey yönünü nasıl bulabiliriz?”

Koray:

- “Hatırlasana! Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz karınca yuvalarının toprağının biriktirildiği kısmının kuzey, ağız kısmının ise güneyi gösterdiğini söylemişti. Bak burada bir karınca yuvası var ona bakarak yönümüzü bulabiliriz.”

Ahmet:

- Hatırladım, ağaçlardan ve taşlardan da bahsetmişti. Ağaçların ve taşların yosunlu kısımlarının kuzeyi gösterdiğini söylemişti, onlara da bakabiliriz. Keşke pusulamız olsaydı. Öğretmenimiz onun kırmızı olan ucu daima kuzeyi gösterir demişti.

Koray:

- Pusulamız yok Ahmet, o nedenle diğer bilgilerimizle bulmaya çalışacağız yönümüzü. Etrafta köy olsaydı caminin minaresine de bakardık. Çünkü minarelerin kapıları daima güneyi gösterir diye hatırlıyorum.

Ahmet:

- Doğru söylüyorsun Koray gece olsaydı Kutup yıldızına da bakardık. O da daima kuzeyi gösterir diye okumuştum ders kitabında. Kitapta gündüzleri de güneşten nasıl yararlanabileceğimiz de anlatıyordu. Şu anda güneş tam tepede görünüyor. Yani öğlen vaktindeyiz burada bir çubuk dikerek de yönümüzü bulabiliriz.

Koray:

- Çubuk mu? O nasıl olacaktı?

Ahmet:

- Şöyle yazıyordu kitapta: Tam öğle saatinde dikilen çubuğun en kısa gölge uzunluğu kuzeyi gösterir.

Koray:

- Haydi o zaman, bildiklerimizi uygulayalım ve yönümüzü bulup bir an önce kampa geri dönelim.

Oyman Tuna Türkyözü 4/F 511

Verit
İlkay 1. par. 1

Ahmet yön bulmak için hangi verileri kullanmıştır?

Ağaçlar, taşlar, pusula, kutup yıldızı ve elbise

Ahmet'in iddiaları nelerdir?

Kitapda yazanlar

Ahmet'in gerekçeleri neler olabilir?

Öğretmeninden ve anlatımlardan, kitapta olanlar

Ahmet'in düşüncelerini destekleyen bir verisi, kanıtı var mıdır?

Kitapta, öğretmeninden, yarıdan

Ahmet'in hangi iddiasını kim ya da kimler desteklemiyor (Çürütüyor)?

Yok

Ahmet'in iddiaları hangi şartlarda gerçekleşebilir?

İyice gündüz ve gece

Sonuç olarak birbirlerini eleştirerek başladıkları bu konuşma nasıl sonuçlanmıştır?

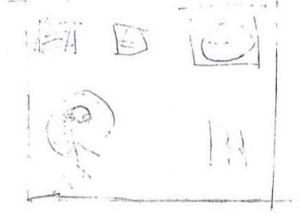
Birbirlerini eleştirir

- Sizce Emre krokiyi doğru çizmiş mi?

Evet

- Emre'nin krokisinde eksik yanlar var mı? ^{Hayır}

- Siz bir kroki çizseydiniz nasıl çizerdiniz? ^{güzelce}



Okuma parçasına göre Emre'nin ortaya koyduğu veri nedir?

Kroki olarak

Emre'nin verilerinin doğruluğunu ifade etmek için ortaya koyduğu iddialar nelerdir?

Yolun adama yolunu bulması için

Emre iddiaları için öne sürdüğü gerekçeler nelerdir?

Yolunu Bulmak için

Emre'nin gerekçelerini destekleyen ve çürüten düşünceler nelerdir?

Emre Buğün sözlerini çürütüyor

Mert Alay

4. HAFTA ETKİNLİĞİ

HAVA NASIL ORALARDA?

Üniversiteden yeni mezun olmuş, Kayseri'de bir köye ilkökul öğretmeni olarak atanmışım. Köye ilk geldiğimde okullar yeni açılmıştı. Sarı sarı Buğdaylar hasat ediliyor, Kış için yakacaklar hazırlanıyor ve hayvanları ile kendileri için yiyecek depoluyorlardı. Benim geldiğim şehir olan İzmir'e buralar hiç benzemiyordu. Bizim oralarda mandalina, zeytin, incir, portakal, limon ağaçları var iken buralarda küçük sarı otlardan oluşan bozkırlar yer alıyordu. Anlatılanlara göre kasım ayında kar yağar ve 6 ila 8 ay boyunca yerde kalır. Uzun yıllar burada yaşayanlar iklimin böyle olduğunu yaşça daha büyük olanların uzun kış şartlarında yaşadıkları zorlukları anlattıklarını ve ona göre aldıkları önlemlerden bahsettiler.

İzmir'de doğmuş ve orada okumuş biri olarak anlatılanlardan sonra her gün meteorolojiyi takip edeceğimi anlıyorum. Halbuki İzmir'de kışlar ılık ve yağışlı geçer, karda pek yağmazdı. Anlaşılan İzmir'de üşümediğim kadar burada üşüyecek, görmediğim karı görecek. "Belki bir süre daha hava güzel olur" diyorum. Yanımda oturan yaşlı teyze içten gülümsemesi ile bana "Kendine kalın kıyafetler al, burada kış pek çetin geçer, lojmana da bolca odun kömür koyalım üşümeysin" diyor. "Nasıl bu kadar emin olabiliyorsunuz?" dedim. Yıllardır burada yaşıyoruz hep aynıdır buralar güzel kızım" dedi. Biraz endişeleniyorum tabii ki ama bir an önce benim de buraya uyum sağlamam gerektiğini ve şehre gidip kış için eksiklerimi gidermem gerektiğini anlıyorum. "Şehir merkezine gidip bazı eksiklerimi tamamlamaya başlayalım, yarın acaba hava nasıl olur?" diye soruyorum. "Bu mevsimde hava çok değişken olur akşam haberlerindeki hava durumuna bakarsın" diyor, yaşlı teyze tüm sevecenliğiyle. Sonra interneti mi açıp Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün sayfasından birkaç günlük hava durumunun nasıl olacağına baktım. Ayrıntılı bir şekilde hava durumuna ve yarınki gün içinde yaşanacak hava olaylarına baktım. Sabah sisli, öğlen güneşli olan havanın öğleden sonra yağmurlu olduğunu gördüm. Sabah erkenden şehre gitmeye ve kış için hazırlıklara başlamaya karar verdim.

Metindeki veriler nelerdir?

Hava olayı, meteoroloji, Hava Durumu, iklim

Metindeki iddialar nelerdir?

İklimin kışın çok soğuk olduğunu belirtiyor
Hazırlık yapılabileceğini belirtiyor

İddiaların gerekçeleri nelerdir?

Yıllardır Burada yaz adığını söylüyor

Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

Yıllardır Burada yaz adığını söylüyor

Metinde yer alan çürütücü düşünceler nelerdir?

Kendine kalın kıyafetler alıyor burada kız
pek çetin geçen loj manada bolca odun kömür
üç ü meye sindiriyor nasıl bu kadar emir
olabiliyosun diyor ve düşüncesini çürütüyor

5. HAFTA ETKİNLİĞİ

EFSANE, TÜRKÜ VE ŞİİRLERDE YAŞAYAN YERLER

İnsanlar çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimi insanlar tarih boyunca şiir, destan, efsane ve öykü gibi güçlü anlatımlardan yararlanarak tasvir etmişlerdir. Bu tasvirler zaman içinde kuşaktan kuşağa aktarılarak bir kültürel birikimin oluşmasını sağlamışlardır. Ayrıca insanlar bu anlatımlardan geçmiş dönemlerde yaşayan insanların yaşantıları hakkında ve yaşadıkları çevreler hakkında bilgiler edinmişlerdir. Acaba gerçekten de öyle mi? Buna örnekler var mıdır, çevremizde?

Örneğin Ilgaz şiirinde Ilgaz Dağı'nın özelliklerinden bahsedilmiştir. Şiire göre Ilgaz Dağı Anadolu'nun en yüksek dağlarından birisidir. Ayrıca yüksekliğinden dolayı dağın tepelerinde bulutlar olduğunu şiirden öğrenebiliyoruz.

ILGAZ

Ilgaz Anadolu'nun
Sen yüce bir dağsın
Baharda yer yüzünde
O cennetin bağsın

Yalçın kayalıklar
Göklere yükseliyor
Senin dumanlı başın
Bulutları deliyor

Anonim

Yine efsanelerden örnek vermek gerekirse Ağrı Dağı Efsanesi güzel bir örnek olur. Biri küçük diğeri büyük iki kız kardeş bir gün ormana gitmişler. Odun toplayıp odun demetlerini hazırlamışlar. Büyük abla odun demetini yüklenirken küçük kardeşinden yardım istemiş.

Küçük kardeş yardım etmeyince bir kavgaya tutuşmuşlar. Küçük kardeş bir ah çekerek başlamış söylenmeye:

- Senin gibi ablam olacağına olmaz olsun. Dağ olasin taş olasin uzun uzun kış olasin. Başındaki beyaz yaşmağın kar tependeki bulut'un gür olsun... Belimdeki ağrı adın, seller yağmurlar muradın olsun, demiş.

Ablası durur mu? O da başlanmış söylenmeye:

-Senin gibi kardeşim olacağına taş olsun saçların çayır, eteklerin bayır olsun başın dilin gibi sivri, adında benim gibi ağrı olsun, demiş.

Allah bunların duasını kabul etmiş. Bir gürültü kopmuş, bir toz bulutu kaplamış ortahlığı...

Biraz sonra iki yüce dağ sivrilmiş... Biri Küçük Ağrı, diğeri Büyük Ağrı Dağları imiş. İki geçimsiz kız kardeş iki çetin, iki hırçın dağ olmuş.

Bir tane de türküden örnek verebiliriz.

Oy dağlar yalçın dağlar
Dumanı hırçın dağlar
Gün olur devran döner
Ağlayan bayram eyler
Nihat Behram

Görülüyor ki efsaneler, şiirler, türküler ya da olaylar hem kültürümüzü zenginleştiriyor hem de bize çevrenin özellikleri hakkında bilgi veriyor.

+

Bu metindeki iddialar nelerdir?
Yaşadığımız çevre hayatımızı etkiler, bir kültür
sahibi olur ve efsaneler eskiden insanların destanları.

+ Bu metindeki veriler nelerdir?
hikayeller, fanteziler, öyküler,

+ Metinde yer alan gerekçeler nelerdir?
İlham dağları kartı başı, İzmir'deki ve gülleri.

+ ^{çürütücü değil} Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?
İlham dağlarının başının demokrasinin ve kartı

— Metindeki çürütücü düşünceler nelerdir?

Berk
ELİK UO=4804/F

Dünya 4

5. HAFTA ETKİNLİĞİ

EFSANE, TÜRKÜ VE ŞİİRLERDE YAŞAYAN YERLER

İnsanlar çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimi insanlar tarih boyunca şiiir, destan, efsane ve öykü gibi güçlü anlatımlardan yararlanarak tasvir etmişlerdir. Bu tasvirler zaman içinde kuşaktan kuşağa aktararak bir kültürel birikimin oluşmasını sağlamışlardır. Ayrıca insanlar bu anlatımlardan geçmiş dönemlerde yaşayan insanların yaşantıları hakkında ve yaşadıkları çevreler hakkında bilgiler edinmişlerdir. Acaba gerçekten de öyle mi? Buna örnekler var mıdır, çevremizde?

Örneğin Ilgaz şiiirinde Ilgaz Dağı'nın özelliklerinden bahsedilmiştir. Şiiire göre Ilgaz Dağı Anadolu'nun en yüksek dağlarından birisidir. Ayrıca yüksekliğinden dolayı dağın tepelerinde bulutlar olduğunu şiiirden öğrenebiliyoruz.

ILGAZ

Ilgaz Anadolu'nun
Sen yüce bir dağısın
Baharda yer yüzünde
O cennetin bağısın

Yalçın kayalıklar
Göklere yükseliyor
Senin dumanlı başın
Bulutları deliyor

Anonim

Yine efsanelerden örnek vermek gerekirse Ağrı Dağı Efsanesi güzel bir örnek olur. Biri küçük diğeri büyük iki kız kardeş bir gün ormana gitmişler. Odun toplayıp odun demetlerini hazırlamışlar. Büyük abla odun demetini yüklenirken küçük kardeşinden yardım istemiş. Küçük kardeş yardım etmeyince bir kavgaya tutuşmuşlar. Küçük kardeş bir ah çekerek başlamış söylenmeye:

- Senin gibi ablam olacağına olmaz olsun. Dağ olası taş olası uzun uzun kış olası. Başındaki beyaz yaşmağın kar tepedeki bulut'un gür olsun... Belimdeki ağrı adın, seller yağmurlar muradın olsun, demiş.

Ablası durur mu? O da başlamış söylenmeye:

-Senin gibi kardeşim olacağına taş olsun saçların çayır, eteklerin bayır olsun başın dilin gibi sivri, adında benim gibi ağrı olsun, demiş.

Allah bunların duasını kabul etmiş. Bir gürültü kopmuş, bir toz bulutu kaplamış ortalığı...

Biraz sonra iki yüce dağ sivrilmiş... Biri Küçük Ağrı, diğeri Büyük Ağrı Dağları imiş. İki geçimsiz kız kardeş iki çetin, iki hırçın dağ olmuş.

Bir tane de türküden örnek verebiliriz.

Oy dağlar yalçın dağlar
Dumanı hırçın dağlar
Gün olur devran döner
Ağlayan bayram eyler
Nihat Behram

Görülüyor ki efsaneler, şiiirler, türküler ya da olaylar hem kültürümüzü zenginleştiriyor hem de bize çevrenin özellikleri hakkında bilgi veriyor.

Bu metindeki iddialar nelerdir?

+ Şiiirler, efsaneler, hikoyeler, öyküler vasıtasıyla yerle ilgili bilgiler elde ederiz. Bunlara bakarak geçmişte ilgiler elde ederiz.

Bu metindeki veriler nelerdir?

Hikayeler, öyküler, şiirler, etsoneler

Metinde yer alan gerekçeler nelerdir?

1902 şiirini, öğri doğasını, tür köşü

Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

1902 doği şiirini okuduğumuz zaman bilgileri elde edebiliyoruz.

Metindeki çürütücü düşünceler nelerdir?

Etsoneler gerçeğe (değ)dir ama biraz bilgi verir.

Elan Göltaz

41F 486

Dünya

DOĞAL AFETLERİ ÖĞRENIYORUM GÜVENLİ YAŞIYORUM

Öğretmen derste doğal afetleri anlatıyordu. Doğal afetlerin hayatımızda çok önemli bir yere sahip olduğundan ve korunma yollarından bahsediyordu. Doğal afetlerle ilgili resimler gösterdi. Öğrencilerden hangi doğal afet olabileceğini tahmin etmelerini istedi. Cevapları aldıktan sonra doğal afetin tanımını yaptı.

-Doğal Afet: İnsanların kontrolü dışında gerçekleşen, can ve mal kaybına neden olan doğa olaylarına verilen isimdir. İnsanlar doğal afetlerin meydana gelmesini engelleyemez. Ancak alınacak tedbirlerle afetlerin zararları azaltılabilir veya engellenebilir. Heyelan, sel, çığ ve deprem başlıca doğal afetlerdir. Kısaca bahsedelim.

Heyelan: Dağ, tepe vb. eğimli yerlerde büyük toprak kütleleri, üzerindkilerle birlikte aşağıya doğru kayar. Buna heyelan denir. En iyi çözüm ağaçlandırmadır.

Sel: Aşırı yağın yağmurlar veya karların çok kısa sürede erimesi sonucunda meydana gelen bir doğal afettir. Barajlar ve su kanalları ile önleyebiliriz. Ayrıca selin olabileceği yamaçlarda ağaçlandırma yapmakta diğer önemli bir çözüm yoludur.

Çığ: Arazinin eğimli olduğu yerlerde biriken karların aşağıya yuvarlanması sonucunda oluşur. Büyük kar kütleleri geçtikleri yerlerde can ve mal kaybına neden olabilir. Çığ tehlikesi olan yerlere ev yapılmamalı, ağaç dikilmeli, taraçalama(basamak) yapılmalıdır.

Deprem: Yerin derinliklerinde meydana gelen kırılmalar veya yanardağların patlaması sonucu ortaya çıkan doğal afetlere deprem denir. Deprem ülkemizde en fazla yıkıma neden olan doğal afettir. Ancak alınacak önlemlerle depremin zararı en aza indirilebilir.

Bunları anlattıktan sonra depremin öncesinde, deprem sırasında ve sonrasında neler yapılabileceğini anlatan bir hikaye okudu.

DEPREM

Küçük bir kasabada cemre adında bir kız yaşıyordu. Cemre o gün okuldan eve gelmiş odasında oynuyordu. Kapı çaldı. Gelen Cemre'nin babasıydı. Cemre şaşırmişti. "Babam bu saatte gelmez ki" diye, düşündü. Babası yanında Cemre'nin tanımadığı bir adamla gelmişti. Cemre yine şaşırıldı. Çünkü bu adamın başında tuhaf bir şapka belinde de çekiç türü aletler vardı. Adam Cemre'ye gülümsedi. Cemre de "hoşgeldiniz" diyerek selamladı, adamı. Cemre'nin babası "bu amca evimizin duvarları sağlam mı diye bakacak. Sağlamsa mobilyalarımızı çivi ile duvara monte edecek"diyerek açıkladı. Cemre korku içinde "deprem mi olacak?" diye sordu. Tamirci amca "hayır ama bizler önlem alalım ki deprem gibi afetler olduğunda zor durumda kalmayalım dedi. Cemre gülümsedi. Tamirci amca duvarları kontrol ederken babası Cemre'ye:

-Kızım deprem olursa ne yapmamız gerektiğini biliyor musun? Diye sordu.

-Şey bilmiyorum baba.ne yapmam gerekiyor?

-Deprem sırasında duvarların yanından uzak durmalı ,masa gibi seni koruyacak eşyaların altına sığınmalısın ve cam kenarlarından da uzak durmalısın kızım.

-Peki babacığım"

Cemre babasının anlattıklarını unutmadı.Aradan zaman geçti ve Cemre odasında oyun oynarken artçı yani şiddeti az olan bir deprem oldu. Cemre biraz korktu ama babasının anlattıkları aklına geldi ve hemen masanın altına saklandı. Deprem bitince annesiyle birlikte hemen dışarı çıktılar. Komşularında yardıma ihtiyacı olan var mı diye bakmaya

gittiler. Yandaki komşularının mobilyaları da yere düşmüş ve duvarlarında da çatlaklıklar vardı. Ama Cemre'nin arkadaşı ve ailesinde Cemre gibi deprem sırasında masanın altına girerek düşen eşyalardan kendilerini korumuşlardı. Hemen Kızılay ekibi geldi. Elif'in ailesine çadır, battaniye, yemek gibi yardımda bulundular. Eliflerin evleri onarılmaya da Elif ve ailesi evlerine kavuştular.

Bu metindeki iddialar nelerdir?

Doğal afetler tehlikelidir.
Doğal afetler can, ve mal kaybına neden olabilir.
Doğal afetler korunabiliriz ama engelleyemeyiz.

Bu metindeki veriler nelerdir?

Doğal afetlerin korşımaya sıkı bileceğini
Aniden oluşabilin
insanları zarar verebilir.
En zararlısı depremdir.
Doğal afetlerden kaçınmalıyız.

Metinde yer alan gerekçeler nelerdir?

Her an deprem olabilir.
Çünkü doğal afetler aniden olabilir.
Her an can ve mal kaybına neden olabilir.

Metindeki destekleyici düşünceler nelerdir?

Doğal afetler resim gösterdi.
Mobilya ve eşyaları sabitlemesi
Öğretmenin hikaye okuması

Metindeki çürütücü düşünceler nelerdir?

Doğal afetlerden korunarak önlemlerin
önlemini alarak önlem alabiliriz.
Ağaçlandırmayı yapabiliriz.
Çığ, sel, heyelan gibi önlem
alınmalıdır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı-Soyadı	Nazile YILMAZ ÖZCAN
Doğum Yeri-Tarihi	Ordu-1977
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimler Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	İstanbul/Bağcılar Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu Samsun/Bafra Üçpınar İlköğretim Okulu Samsun/Merkez Şehit Onbaşı Yücel Ünsal İlköğretim Okulu Kahramanmaraş/Merkez Atatürk İlköğretim Okulu Kahramanmaraş/Merkez Kahramanmaraş Ortaokulu Ordu/Çatalpınar Göller Şehit Hasan Özdenbaşı Ortaokulu Ordu- Altınordu Merkez Ortaokulu
İletişim	
E-Posta Adresi	tunahanozcan52@hotmail.com
Tarih	